



**Sónia Valverde Sobral    A Aplicação de Processos Criativos como  
Complemento Pedagógico na Construção de  
Competências Técnico-Performativas no Acordeão**





**Sónia Valverde Sobral    A Aplicação de Processos Criativos como  
Complemento Pedagógico na Construção de  
Competências Técnico-Performativas no Acordeão**

Relatório realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Prof<sup>(a)</sup>. Doutora Helena Maria da Silva Santana, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.



A ti, Tio Miguel.



## **o júri**

presidente

Prof.<sup>(a)</sup> Doutora Shao Xiao Ling  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

vogal – arguente principal

Prof. Doutor Luís Dos Santos Cardoso  
Diretor Pedagógico, Escola de Artes da Bairrada

vogal – orientadora

Prof.<sup>(a)</sup> Doutora Helena Maria da Silva Santana  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

Ao Papá e à Mamã pela imensidão de ferramentas pessoais que deles herdo.  
À Kati e à Nês pela armadura em betão, resistentes à tração e compressão, que ambas representam.

Às canções que a avó Lourdes me forçou a audiar.

Ao Nuno.

À pensão estrela pelas divagações e degustações coletivas, vínica e gastronómica, que intervalaram esta construção.

Às doces e energizantes M&m's.

Às J, Leais Conselheiras de obra.

À Professora Helena Santana e à sua supervisão incansável e próxima.

Aos Professores Nuno Silva e Abel Moura pela orientação desde o primeiro tijolo.

Ao Conservatório Regional de Música de Viseu pelo terreno para a construção.

À A@TDS, a minha primeira casa.

Aos meus amigos e alunos pela preciosa aprendizagem.



## palavras-chave

Acordeão; Aprendizagem de Acordeão; Criatividade; Improvisação; Processos Criativos.

## resumo

O presente Relatório, referente à Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do curso Mestrado em Ensino de Música, na vertente de Acordeão, da Universidade de Aveiro, integra duas distintas componentes da prática educativa. A reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada realizada no ano letivo 2016/2017, no Conservatório Regional de Música de Viseu, constitui a primeira parte, com a respetiva contextualização e descrição da experiência educativa. A segunda componente corresponde ao Projeto de Investigação que, por sua vez, integra dois estádios sequenciais: o material teórico de investigação (capítulo 2) e um projeto educativo (capítulo 3), em que o primeiro alicerça o segundo.

No concernente à prática instrumental de um instrumento tão particular como é o acordeão, levantou-se a questão: *quais serão as competências necessárias para alcançar o sucesso profissional na música, nomeadamente na vertente de acordeão?* Partindo do ponto de vista de vários e conceituados Professores e acordeonistas internacionais, triangulado e transportado para o contexto do ensino e mercado nacionais, com as perspetivas dos portugueses João Barradas e José Valente, o ensino do Acordeão poderá não estar em total confluência com o mercado atual para os futuros acordeonistas. Dadas as respostas, a incidência em estratégias educacionais que promovam o pensamento criativo dos alunos em contexto de sala de aula poderá contribuir para a resposta às necessidades requeridas pelo mercado musical de hoje. Nesse seguimento e com base na análise e reflexão de modelos de ensino de improvisação de autores como Gordon, Kratus, Biasutti e Frezza, foi delineado um projeto de educação instrumental com uma forte incidência na criação e improvisação. Esse projeto, direcionado para o desenvolvimento de competências decorrentes de processos criativos, centrou-se na implementação de exercícios pedagógicos, em contexto individual mas também coletivo. Ferramentas como questionários pré-intervenção, grelhas de observação direta, registos de vídeo e questionários pós-intervenção, foram criadas para a obtenção e sistematização de dados conclusivos. Estas apontam para o impacto benéfico de cada exercício nos respetivos participantes e nos efeitos positivos consequentes na formação dos alunos que, de um modo geral, convergem no desenvolvimento das competências musicais nos domínios cognitivo, afetivo e social.



**keywords**

Accordion; Accordion Learning; Creativity; Improvisation; Creative Processes.

**abstract**

This report on Supervised Teaching Practice, in partial fulfilment of the 2nd year of the Master of Music Teaching, Accordion strand, in the University of Aveiro, integrates two distinct components of the educational practice. The Critical Reflection of the Practice of Supervised Teaching - completed in the 2016/2017 school year in Viseu's Regional Conservatorium of Music - constitutes the first part, with a contextualization and description of the educational experience. The second component corresponds to an Investigation Project, which integrated two sequential stages: the theoretical investigation material (chapter 2), followed by an Educational Project (chapter 3).

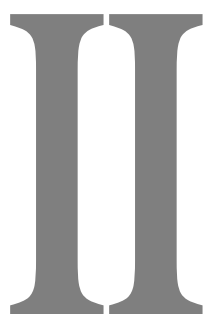
Concerning the instrumental practices of such a peculiar instrument as the accordion, the following question arose: what would be the necessary competence for one to achieve professional success on the accordion? Starting from the point of view of several respected teachers and international accordionists, triangulating and bringing it to the teaching and international markets context together with the perspectives of the portuguese João Barradas and José Valente, the teaching of accordion is possibly not at full confluence with the current market for future accordionists. Given the answers, the educational strategies promoting creative thinking and independent thought of the students in a teaching room context could contribute much more to answer today's musical market's needs.

Pursuing this based on the analysis and reflection of improvisation teaching models of authors such as Gordon, Kratus, Biasutti e Frezza, an instrumental education project with a strong emphasis on creativity and improvisation was designed. This project, directed at the development of proficiency resulting from creative processes, was centred on the implementation of pedagogic exercises - not only in a singular/private but also in a collective context. Tools such as pre-intervention quizzes, direct observation grids, video recordings and post-intervention quizzes were created for the obtainment and systematization of conclusive data. Assimilated together, these point to the beneficial impact of each exercise on the participants, and subsequently on the consequent positive effects on the students training which, ideally, converge towards the development of musical proficiency of the cognitive and social domains.



## RELATÓRIO DA COMPONENTE PRÁTICA DE ENSINO

<b>1. Introdução</b>	<b>19</b>
<b>2. Contextualização</b>	<b>20</b>
2.1 Descrição e caracterização da Instituição de Acolhimento	20
<b>3. Descrição da Prática Educativa</b>	<b>23</b>
3.1 Princípios gerais orientadores	23
3.2 Objetivos pedagógicos e currículo	25
3.3 Plano anual de atividades da classe de Acordeão	28
<b>4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada</b>	<b>31</b>
4.1 Caracterização dos intervenientes	31
4.2 Descrição da metodologia de ensino-aprendizagem	38
4.3 Descrição dos Planos Anuais de Formação dos Alunos de Prática Pedagógica	40
4.4 Exposição da Prática Supervisionada de Atividades Não-Letivas	45



## PROJETO EDUCATIVO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<b>1. Introdução ao Projeto de Investigação</b>	<b>53</b>
<b>2. Breve contextualização histórica do acordeão</b>	<b>57</b>
<b>3. Ser acordeonista nos dias de hoje</b>	<b>59</b>
3.1 Ser acordeonista em Portugal – Duas perspetivas	60
<b>4. Competências de um acordeonista dos dias de hoje</b>	<b>66</b>
4.1 Várias perspetivas	66
<b>5. Criatividade como competência musical</b>	<b>69</b>
5.1 Criatividade e Processo de Criação Musical	70
5.2 Pensamento Criativo	71
<b>6. Improvisação como um processo criativo</b>	<b>73</b>
6.1 Modelos sequenciais de ensino da improvisação	74
6.2 O papel do Professor na aprendizagem dos processos criativos	79
<b>7. Ferramentas de obtenção de dados</b>	<b>83</b>

# III

<b>1. Método de Investigação</b>	<b>85</b>
1.1 Descrição e Objetivos da Investigação	85
1.2 Contextualização	86
1.3 Caracterização dos participantes	87
<b>2. Procedimentos e metodologias</b>	<b>91</b>
<b>3. Apresentação, análise e discussão dos resultados</b>	<b>106</b>
3.1 Ferramentas de obtenção de resultados	106
3.2 Análise dos resultados	107
3.3 Discussão dos resultados	114

# IV

<b>Conclusão</b>	<b>127</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>130</b>
<b>Lista de anexos em formato digital</b>	<b>133</b>

## ÍNDICE DE TABELAS:

---

TABELA 1   Nº DE ALUNOS POR REGIME ESCOLAR	26
TABELA 2   EXEMPLOS RETIRADOS DOS RELATÓRIOS DE AULAS DADAS	39
TABELA 3   EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA	42
TABELA 4   EXEMPLO DE RELATÓRIO DE AULA	44
TABELA 5   DESCRIÇÃO DOS ESTÁDIOS DE AUDIÇÃO DE GORDON	76
TABELA 6   DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE IMPROVISACÃO DE KRATUS	77
TABELA 7   DESCRIÇÃO DE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DOS CINCO PROCESSOS DE IMPROVISACÃO DE BIASUTTI	79
TABELA 8   INFORMAÇÃO GERAL SOBRE CADA PARTICIPANTE DOS ATELIERS INDIVIDUAIS	88
TABELA 9   RESULTADOS DO ATELIER 1	108
TABELA 10   RESULTADOS DO ATELIER 2	108
TABELA 11   RESULTADOS DO ATELIER 3	110
TABELA 12   RESULTADOS DO ATELIER 4	112
TABELA 13   RESULTADOS DO ATELIER DE GRUPO	113
TABELA 14   QUESTÃO Nº 2 DO QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO REALIZADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES	119

## ÍNDICE DE GRÁFICOS:

---

GRÁFICO 1   DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO CRMV POR REGIMES E NÍVEIS NO ANO LETIVO 2016/2017	21
GRÁFICO 2   IDADES DOS ALUNOS PARTICIPANTES NO ATELIER DE GRUPO	88
GRÁFICO 3   FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS SE APRESENTAM EM PÚBLICO	89
GRÁFICO 4   COMPARAÇÃO DE RESPOSTAS ENTRE A FACILIDADE COM QUE OS PARTICIPANTES IMPROVISAM COM A FREQUÊNCIA COM QUE APRENDEM MÚSICAS ATRAVÉS DO OUVIDO	90
GRÁFICO 5   SATISFAÇÃO DOS ALUNOS AO LONGO ATELIER DE GRUPO	120
GRÁFICO 6   INTERESSE DOS ALUNOS EM PARTICIPAR NUM NOVO ATELIER DE GRUPO	121





<b>1. Introdução</b>	<b>19</b>
<b>2. Contextualização</b>	<b>20</b>
2.1 Descrição e caracterização da Instituição de Acolhimento	20
<b>3. Descrição da Prática Educativa</b>	<b>23</b>
3.1 Princípios gerais orientadores	23
3.2 Objetivos pedagógicos e currículo	25
3.2.1 Iniciação	26
3.2.2 Ensino Básico	27
3.2.3 Ensino Secundário	27
3.3 Plano anual de atividades da classe de Acordeão	28
3.3.1 Componente letiva e avaliação	28
3.3.2 Audições	29
3.3.3 Concurso de Instrumentistas do Conservatório	29
<b>4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada</b>	<b>31</b>
4.1 Caracterização dos intervenientes	31
4.1.1 O Professor Cooperante	31
4.1.2 Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva	34
4.1.3 Participação em Atividade Pedagógica do Orientador Cooperante	37
4.2 Descrição da metodologia de ensino-aprendizagem	38
4.3 Descrição dos Planos Anuais de Formação dos Alunos de Prática Pedagógica	40
4.3.1 Planificações a Longo Prazo	40
4.3.2 Planificações a Médio Prazo	40
4.3.3 Planificações de aula	41
4.3.4 Relatórios de aula	43
4.4 Exposição da Prática Supervisionada de Atividades Não-Letivas	45
4.4.1 Promoção de criação de uma Associação de Acordeões	45
4.4.2 Organização das Audições Periodais	46
4.4.3 Atelier de Escrita para Acordeão na UA	46
4.4.4 Participação em concertos como executante	47
4.4.5 Participação no Concurso Lendas da China na UA	47
4.4.6 Organização de intercâmbio de Alunos e Professores de Acordeão de Viseu, Riodades e Perosinho	48
4.4.7 Organização e conceção do concerto final do intercâmbio de Alunos e Professores de Acordeão de Viseu, Riodades e Perosinho	48
4.4.8 Participação na demonstração de instrumento do CRMV	49
4.4.9 Coorganização de um ciclo de sete encontros musicais	49

## 1. INTRODUÇÃO

A realização da Prática de Ensino como componente integrante da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Música, teve a sua concretização no ano letivo 2016/2017, Conservatório Regional de Música «Dr. José de Azeredo Perdigão», em Viseu.

Em conformidade com o Plano Anual de Formação dos Alunos em Prática de Ensino Supervisionada, esta formação englobou quatro diferentes campos: a Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva, a Observação Letiva, a Participação em Atividades e a Organização das mesmas e/ou de outras.

Com efeito, o trabalho letivo total proposto incluiu a coadjuvação letiva de dois alunos e, enquanto observadora, a formanda participou na atividade pedagógica do seu Orientador Cooperante Professor Nuno Silva, num conjunto de dois alunos.

Este projeto inclui também a participação ativa de um conjunto de seis ações a realizar no âmbito da prática de ensino e ainda a organização de três atividades que contribuam para a dinamização da comunidade escolar.

No início do referido ano letivo, foi estabelecido pela aluna em formação um compromisso sério com a sua formação profissional mas também humana, com o objetivo principal de se preparar o melhor possível para o magistério através do contacto direto com a realidade educacional que será o seu dia-a-dia.

Por uma visão mais alargada e consciente, o processo de ação-reflexão-ação (e assim sucessivamente) sobre estratégias organizacionais, pedagógicas, científicas e sociais foi aliado ao quotidiano escolar onde se inseriu.

As portas do Conservatório Regional de Música de Viseu houveram sido atravessadas pela aluna em formação ainda durante o seu estatuto de discente onde cursou o ensino básico e secundário de Acordeão. A oportunidade de dar continuidade à aprendizagem a um posterior nível – na perspetiva do magistério – numa sala, numa escola e num ambiente familiar e acolhedor, traduz uma responsabilidade acrescida, mas também e simultaneamente representa uma realização pessoal.

## 2. CONTEXTUALIZAÇÃO

### 2.1 Descrição e caracterização da Instituição de Acolhimento

Fruto do empenho e ambição de Hélia Abranches Soveral, pianista e pedagoga viseense, foi assumida pela Provisu – Associação para a promoção de Viseu e Região a criação do Conservatório Regional de Música «Dr. José de Azeredo Perdigão», adiante designado por CRMV ou Conservatório de Música de Viseu ou apenas Conservatório. Esta escola terá sido fundada em Setembro de 1985 no palácio quinhentista de D. Fernão Ortiz de Vilhegas, que tem por nome “A Casa do Miradouro” situado no Largo António José Pereira em Viseu, abrindo as suas portas a todos os que entendem como complemento de formação cívica e cultural e como via de realização vocacional e/ou profissional, a formação musical. No ano de 1992 mudou-se para o Solar dos Condes de Prime na mesma cidade, na Rua dos Olivais, onde permanece atualmente.

No ano letivo 2008/2009 o Conservatório possibilita a escolha entre dois regimes, o articulado que se rege pelas portarias nº 225/2012 de 30 de Julho, a portaria nº 243 – B / 2012 de 13 de Agosto que se complementam pelas portarias nº 419 – B de 2012 de 20 de Dezembro e nº 59 e 59 – B de 2014 de 7 de Março e o regime supletivo orientado pela portaria nº 1550/2002 - 26 de Dezembro, e pelo despacho n.º 18041/2008 – 4 Julho de 2008 (Sousa, 2017).

Com oferta de ensino em regime articulado, os alunos que frequentam uma das seguintes três escolas do distrito de Viseu, a Escola Básica Grão Vasco, a Escola Secundária Emídio Navarro (ambas na cidade de Viseu) e o Agrupamento de Escolas de Mangualde, através do seu protocolo com o Conservatório, terão garantidas as condições necessárias para o ingresso a esta instituição, que, incluídos numa turma específica, serão articulados os seus horários de aulas no ensino regular consoante as aulas de música, as frequências, as audições e quaisquer outras atividades. Este regime veio tornar mais acessível o ensino de música na região de Viseu, que tem sido ao longo dos anos responsável pela formação de inúmeros músicos e Professores. Para o caso dos alunos que não reúnam condições para frequentar este regime e sejam autofinanciados, se se encontrarem a frequentar o ensino básico ou secundário, têm por sua vez, acesso ao regime Supletivo. Há ainda uma terceira opção, o Curso Livre onde qualquer aluno que assim o entenda pode ingressar, com total flexibilidade de currículo, sem conferir qualquer habilitação.

A parceria com a Câmara Municipal de Viseu encoraja e desenvolve os valores da cultura e da solidariedade social com a promoção de variadas e importantes iniciativas que muito contribuem para o crescente dinamismo da cidade e o enriquecimento da sua agenda de eventos. O Festival Internacional de Música da Primavera tem lugar de destaque caminhando já para a sua 11<sup>a</sup>

edição, com uma programação a cada ano mais diversificada, desde concertos de música antiga à música contemporânea, envolvendo vários instrumentos, solistas, música de câmara, orquestras, música coral sinfónica, música elaborada e/ou executada com computador, a fusão da música com outras artes e a estreia mundial de obras encomendadas para este festival. “Numa importante missão de Formação de Públicos, vamos apostar em larga escala na realização de Concertos Pedagógicos, oferecendo e tornando acessível a música de qualidade a diferenciados públicos, que por diferentes motivos não têm acesso à Grande Música” (Sousa, 2017). As masterclasses e os Concursos Internacionais de Piano e Guitarra inerentes a este festival têm colocado Viseu no mapa dos Festivais Internacionais de Música.

Atualmente o conservatório conta com a colaboração de quarenta docentes, dois administrativos, três auxiliares de ação educativa e ainda um funcionário de limpeza. Dos membros da direção e do conselho pedagógico dos órgãos de gestão educativa, fazem parte um diretor pedagógico e nove Professores que representam as várias unidades disciplinares da escola.

No ano letivo 2016/2017 são 503 os alunos que estudam no conservatório, distribuídos pelos vários regimes e níveis, conforme indica o seguinte gráfico<sup>1</sup>:

**Distribuição dos alunos do CRMV por regimes e níveis no ano letivo 2016/2017**

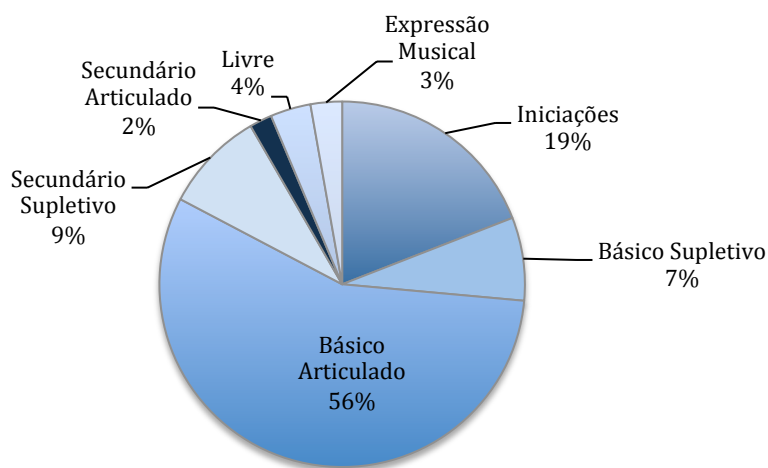


GRÁFICO 1 | DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO CRMV POR REGIMES E NÍVEIS NO ANO LETIVO 2016/2017

<sup>1</sup> Dados cedidos pessoalmente pelo Diretor Geral do Conservatório Regional de Música de Viseu.

A aposta na formação dos alunos e a crescente tentativa de aproximar o ensino de música ao maior número de crianças e jovens está patente nos dados do gráfico anterior, onde se noticia que 58% dos alunos – 56% no ensino básico (283 alunos) e 2% no ensino secundário (10 alunos) – frequentam o regime de ensino articulado nas escolas supracitadas, com as quais o CRMV tem parceria. O ensino de música oferece assim uma maior acessibilidade, não só pelo financiamento aos alunos que inserem no seu currículo de ensino regular as disciplinas de música, mas também pela deslocação dos Professores às várias escolas a fim de dispensarem os alunos da sua deslocação a esta instituição.

### 3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

O Conservatório Regional de Música “Dr. José Azeredo Perdigão” é uma escola de ensino vocacional de música cujos cursos estão oficialmente reconhecidos através do paralelismo pedagógico conferido pelo Ministério de Educação. Rege-se pelo regulamento interno 2016/2017 que se encontra no Anexo 1 e pelo projeto educativo 2014–2018 (Sousa, 2017) que por sua vez é definidor da política educativa do Decreto-Lei nº43/89 (1989):

A autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. (p. 456)

O conservatório pretende promover um espaço educativo e social, com um ensino de excelência, com a colaboração do pessoal docente e discente envolvido, criando condições de sucesso dos alunos e assumindo a responsabilidade de dinamizar cultural e socialmente uma comunidade que se prevê ativa na formação de indivíduos.

A oferta formativa do Conservatório tem no seu leque os cursos de Formação Musical, Acordeão, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Oboé, Órgão, Piano, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompete, Violino, Viola de Arco e Violoncelo.

#### 3.1 Princípios gerais orientadores

O Projeto Educativo insere-se num plano de ação partilhada que serve de referência para a comunidade educativa, guiando-se por princípios orientadores eficazes na construção de uma educação interativa.

- *Contribuir para que a Escola venha a ser cada vez mais um espaço de bem-estar para todos os intervenientes;*
- *Promover práticas inclusivas de apoio e de acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais;*
- *Proporcionar um ensino de qualidade;*
- *Promover novos cursos de instrumento e desenvolver classes instrumentais que têm um número reduzido de alunos;*

- *Fomentar e desenvolver a prática da música de conjunto, com especial incidência nos conjuntos instrumentais bem como na experiência orquestral como meio de maturação performativa e socializante;*
- *Promover a abertura da Escola ao meio em que se encontra inserida, desenvolvendo a colaboração com diferentes parceiros culturais, sociais e educativos;*
- *Desenvolver e aprofundar relações estratégicas com escolas de ensino regular com as quais o Conservatório tem, ou possa vir a ter protocolos para desenvolver o ensino articulado da música;*
- *Proporcionar o contacto com outros saberes musicais através de visitas de estudo, intercâmbios ou masterclasses;*
- *Desenvolver iniciativas que promovam artisticamente os alunos e Professores do Conservatório;*
- *Promover e estimular ações que visem melhorar as condições de trabalho, o clima das relações humanas e a qualidade de equipamentos e serviços;*
- *Promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar, nomeadamente através de medidas que contribuam para compensar desigualdades económicas/sociais e resolver dificuldades específicas de aprendizagem e integração escolar;*
- *Fomentar o intercâmbio de saberes e culturas, estabelecendo relações interdisciplinares e o contacto com outras realidades socioculturais;*
- *Realizar seminários, ciclos de conferências e concertos ou aulas abertas dirigidas a toda a comunidade educativa e ao público em geral;*
- *Aprofundar parcerias para a realização de Festivais de Música promovidos pelo Conservatório: Festival de Música da Primavera ou outros, que englobem a comunidade educativa e a população em geral com a realização de concertos, concursos, workshops, masterclasses, concertos pedagógicos, etc;*
- *Promover concertos em contextos diferenciados, divulgando aspectos patrimoniais relevantes;*
- *Encontrar meios de fomentar um ensino artístico de qualidade, baseado em estratégias pedagógicas que respeitem os estágios evolutivos dos alunos, centrado numa formação diferenciada;*
- *Estruturar iniciativas de âmbito multidisciplinar, contribuindo assim para uma educação artística globalizante;*
- *Desenvolver estruturas de apoio e incentivo à prática instrumental e de conjunto através de parcerias com entidades que possam ser*

*eficazes na promoção do trabalho desenvolvido pelos nossos alunos.*  
(Sousa, 2017)

### 3.2 Objetivos pedagógicos e currículo

O ensino vocacional da música nesta instituição rege-se por princípios que ampliam a formação holística de um indivíduo, pretendendo proporcionar uma formação musical de elevado nível técnico, artístico e cultural, com base numa organização de forma sequencial, que parte do primeiro ciclo do Ensino Básico até ao nível Secundário.

A convergência de duas procura distintas é consensual, referindo-se uma que pretende uma mais-valia pessoal na formação musical e uma outra que se orienta pela aspiração a uma formação musical vocacional, para futura profissionalização.

Como objetivo primordial o Conservatório encara o sucesso e qualidade dos alunos, visando proporcionar uma prática musical diversificada, permitir ritmos de aprendizagem individualizados, facilitar a integração nos níveis que mais se adequem ao progresso; contribuir para o desenvolvimento de capacidades nas áreas de expressão e comunicação que favoreçam a sociabilidade e estimular a criação musical espontânea e o seu desenvolvimento racional; promover o desenvolvimento da educação estética e a compreensão do fenómeno musical na sua globalidade e criar nos alunos motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades tendo em conta as suas fontes de motivação.

Como complemento curricular, o Conservatório procura contribuir para o enriquecimento cultural e cívico; fomentar e proporcionar a frequência de concertos de música no Conservatório ou em outros espaços da cidade; fomentar a utilização de novas tecnologias para a aquisição e ampliação de conteúdos programáticos musicais e promover a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos (Sousa, 2017).

Assim, o Conservatório oferece uma estruturação dos cursos ministrados que compreende diferentes níveis de ensino tripartidos em Iniciação, Básico e Complementar/Secundário. Estes níveis relacionam-se com o ano de escolaridade do aluno, estabelecendo-se uma correspondência ao grau relativo à aprendizagem musical.



Quanto ao grupo disciplinar de Acordeão<sup>2</sup>, o Conservatório de Viseu apresenta quatro Professores com uma formação diversificada. No início do ano letivo 2016/2017 contam-se 28 alunos a frequentar a disciplina de acordeão, com o seguinte regime de frequência:

	Iniciação	Ensino Básico Articulado	Ensino Básico Supletivo	Ensino Secundário Articulado	Ensino Secundário Supletivo	Curso Livre
Nº de Alunos	2	21	0	1	2	2

TABELA 1 | Nº DE ALUNOS POR REGIME ESCOLAR

Os tópicos que se seguem definirão a estruturação dos cursos ministrados, incidindo mais detalhadamente no classe disciplinar de Acordeão.

### 3.2.1 Iniciação

O curso especializado em música no Conservatório Regional de Música de Viseu, inicia-se no 1º ciclo do ensino básico regular com as disciplinas de instrumento e iniciação musical, como currículo.

O Programa/Planificação do grupo disciplina de Acordeão<sup>3</sup> dita os seus objetivos gerais e específicos organizados consoante os níveis de ensino. É objetivo educativo geral no 1º ciclo do curso básico/iniciação proporcionar um contacto com o instrumento de forma a adquirir uma consciência musical e domínio de dificuldades técnicas. Mais especificamente, o aluno deve ser capaz de identificar o nome dos principais partes constituintes do instrumento, ter conhecimento e executar as dinâmicas *forte* e *piano*, assim como *crescendo* e *diminuendo* e ainda o *rallentando* no final de peças e por fim respeitar os movimentos de fole inscritos nas partituras. Ainda nos objetivos específicos, ainda que de uma forma menos detalhada, o programa incide na “postura corporal geral correta” que tenciona pressupor também uma posição correta do acordeão (referida nos objetivos específicos do 1º Grau), na coordenação e precisão de movimentos que não são especificados e numa prática de leitura à primeira vista, memorização e audição/observação do Professor.

<sup>2</sup> Quando a palavra Acordeão se apresentar escrita com a letra inicial em maiúsculo refere-se ao Acordeão como campo académico de conhecimento, ao passo que se todas as letras forem minúsculas pretende referenciar-se o instrumento em si.

<sup>3</sup> Toda os dados apresentados referentes ao Programa Oficial da Disciplina de Acordeão foram retirados do mesmo que poderá ser consultado no Anexo 02 do presente documento.

### 3.2.2 Ensino Básico

A partir do 2º Ciclo do ensino regular, do 5º ao 9º ano, associa-se o Curso Básico no Conservatório Regional de Música de Viseu, que parte do 1º ao 5º Grau. Tal como citado no subcapítulo 2.1, o Conservatório viabiliza dois regimes podendo os alunos usufruir do regime articulado se frequentarem umas das escolas protocoladas, ou do regime supletivo. Nesta etapa, as disciplinas de Formação Musical, Instrumento e Orquestra ou Coro compõe o currículo.

De acordo com o Programa Curricular da disciplina de Acordeão, os objetivos específicos são minuciados por grau, abordando de forma progressiva questões técnico-musicais que dão sequência aos objetivos referentes à Iniciação, como é o caso da execução de uma peça ou estudo com o uso de todos os dedos da mão direita (1º Grau), que depois prossegue para o uso de diferentes articulações (2º Grau) e que, apesar de não estar clarificado no Programa vigente, deverá evoluir para a sincronização e simultaneidade dos diversos tipos de articulação, como o controlo de fole (1º Grau) que evolui para o desenvolvimento de técnicas como o *Bellow Shake* (4º Grau) e mais tarde o *Ricochete* (5º Grau). Outras questões específicas para o domínio do teclado esquerdo são também mencionadas, como o uso de “diferentes formas de execução do baixo alternado” no sistema de baixos tradicionais nos 1º, 2º e 3º graus e a execução de frases melódicas no teclado referente à mão esquerda já nos 4º e 5º graus. O Programa incorre também em questões referentes à musicalidade, como é exemplo a “sonoridade” que é citada como objetivo específico em todos os graus, referindo-se à capacidade que o aluno deve ter para obter uma projeção de som de qualidade, assim como a execução por memória. Objetivos como o Rigor Rítmico, a Execução de dinâmicas e Virtuosismo que constam nos objetivos específicos do Programa são conceitos que expõem a capacidade do aluno de identificar na notação musical e compreender auditivamente estruturas ou organizações rítmicas e melódicas e ser capaz de as executar com rigor.

### 3.2.3 Ensino Secundário

Tal como o Curso Básico, o Curso Secundário no CRMV (6º, 7º e 8º Graus) também tem correspondência com o Curso Secundário no ensino regular (10º, 11º e 12º anos), e também possibilita a escolha de um dos dois regimes mencionados anteriormente, no subcapítulo 2.1.

À semelhança do Ensino Básico também o Ensino Secundário tem no Programa de Acordeão do CRMV vigente os objetivos específicos descritos por graus, referenciando aspetos que dizem respeito ao desenvolvimento das

capacidades técnicas e musicais, assim como a sua compreensão e a execução de questões que concernem à agógica e aperfeiçoamento da interpretação estilística de peças de diferentes épocas da história da música.

### 3.3 Plano anual de atividades da classe de Acordeão

A classe disciplinar de Acordeão anualmente constitui um plano de eventos e atividades de avaliação que visam estimular as capacidades do aluno, favorecendo a sua formação e o desenvolvimento das suas potencialidades técnico-musicais e performativas. Também é comprometimento da classe de acordeão fomentar o gosto pela aprendizagem e por hábitos corretos e eficazes de estudo, assim como o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos. As provas de avaliação, as audições e o Concurso Interno de Instrumentistas organizado pelo Conservatório Regional de Música de Viseu são as atividades anuais que podem ser complementadas por masterclasses, concertos variados, intercâmbios com outras escolas e outras ações que se regem pelo interesse maior que é o sucesso do aluno.

#### 3.3.1 Componente letiva e avaliação

A disciplina de Acordeão lecionada no Conservatório Regional de Música de Viseu preestabelece diferentes tempos letivos consoante o nível de ensino. No caso da Iniciação, os alunos usufruirão de aulas de 50 minutos semanais alocados a um grupo de 2 alunos. No caso do Curso Básico, as aulas de acordeão têm 90 minutos de duração semanal igualmente partilhados ou, no caso de não existir compatibilidade horária, serão 45 minutos de aula individual. No Curso Secundário, com 50 minutos de tempo letivo por semana, é sempre individual.

De acordo com o que terá sido definido pelo Concelho Pedagógico desta instituição e tal como mencionado no Programa Oficial da disciplina de Acordeão, o curso conta com provas de avaliação trimestrais, uma por período, com data predefinida para a penúltima semana de aulas do fim cada período, cujos valores percentuais diferem da seguinte forma: o trabalho desenvolvido ao longo do 1º Período tem um peso percentual de 25%, enquanto que o 2º período já adquire o valor de 40% e os restantes 35% comensuram o desenvolvimento do aluno ao longo do último período. Em todos os casos, a avaliação final soma 60% do domínio cognitivo e as atitudes e valores do aluno ao longo das aulas, com os domínios performativos e psicomotores que representam 40% da nota final, ajuizados por no mínimo 2 Professores da classe em provas de avaliação e

em audições. Estas considerações estão discriminadas na primeira página do Programa Oficial supracitado, presente no Anexo 2.

De acordo com o Artº 12, Portaria 225/2012 de 30 de julho, a este procedimento de avaliação acresce as provas obrigatórias globais à disciplina de instrumento, nos 2º e 5º graus. Nos termos do disposto no artigo 27.º e seguintes, da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de Agosto, o Conservatório Regional de Música de Viseu insere também a Prova de Aptidão Artística no 8º grau no seu Regulamento.

### 3.3.2 Audições

Uma das ferramentas de desenvolvimento extremamente importantes no percurso escolar de cada aluno é a participação nas audições trimestrais da classe de acordeão. Estas audições acontecem geralmente nas últimas semanas de cada período, numa das salas de concerto do Conservatório. Os alunos são convidados a apresentar em público uma peça desenvolvida ao longo do período em questão.

### 3.3.3 Concurso de Instrumentistas do Conservatório

O Concurso de Instrumentistas do Conservatório Regional de Música de Viseu criado no ano 2007, tem como primeira fase a seleção dos vários instrumentistas a concurso no contexto da classe.

No caso do grupo disciplinar de acordeão, a seleção é decidida pelos Professores da classe nos momentos de avaliação, na frequência e na audição, referente ao 2º período de cada ano letivo.

O Regulamento dispõe de seis categorias diferentes: as duas primeiras destinam-se aos alunos de Iniciação com menos de 9 anos de idade (Categoria A) e para os alunos que não ultrapassem os 10 anos de idade (Categoria B); para os alunos que frequentam o ensino básico associam-se as Categorias C e D, 1º/2º Graus e 3º/4º Graus respetivamente e ainda a Categoria E que se refere aos alunos dos 5º e 6º Graus (ensino Secundário); a Categoria F, a última, é destinada aos alunos dos restantes níveis, 7º e 8º Graus do ensino Secundário. Cada participante apresenta duas obras de livre escolha e de carácter contrastante avaliado por uma mesa de Júri presidida pelo Diretor Pedagógico e constituído pelos Professores das respetivas áreas instrumentais e por dois Professores de Formação Musical do Conservatório. O prémio do concurso é simbólico, constituído por um troféu e por um diploma e ainda a participação no Concerto

dos Laureados que decorre no Festival de Música da Primavera de Viseu, geralmente no Teatro Viriato de Viseu<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Informações retiradas no Regulamento do 10º Concurso de Instrumentistas do Conservatório cedido pelo Diretor Pedagógico do CRMV.

## 4. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O modelo proposto para a Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro, prevê a coadjuvação letiva da aluna em formação de dois a quatro alunos, e enquanto observadora, deverá participar na atividade pedagógica do seu Orientador Cooperante num conjunto de dois alunos, numa percentagem mínima de 25% e máxima de 70% do trabalho letivo total dos alunos que lhe forem atribuídos. O mesmo modelo inclui também a organização de duas a três atividades que contribuam para a dinamização da comunidade escolar, assim como a participação ativa de um conjunto de duas a três ações a realizar no âmbito da prática de ensino.

A Prática de Ensino Supervisionada que será descrita em seguida iniciou-se no princípio do ano letivo 2016/2017, mais precisamente no dia 28 de setembro de 2016 e terminou a 3 de maio de 2017.

### 4.1 Caracterização dos intervenientes

A prática educativa do Ensino Especializado de Música exposta envolveu a prática pedagógica de coadjuvação letiva de dois alunos, do 4º grau e do 6º grau, e na observação da atividade letiva de dois alunos, do 4º e do 6º graus, do Orientador Cooperante, o Professor Nuno Silva. Serão caracterizados os partícipes de forma individual e detalhada, através da observação, do contacto e das vivências que a mestranda teve e fez ao longo do período de investigação.

#### 4.1.1 O Professor Cooperante

##### **Perfil artístico**

O Professor de acordeão Nuno Silva coadjuvou com a investigadora ao longo da sua formação de uma forma muito presente, concriando um trabalho centrado no progresso tanto dos alunos como da própria formanda.

Nasceu em Castro Daire, tendo aí iniciado os estudos de música aos 9 anos. Com 13 anos inscreve-se no Conservatório de Música de Viseu. Em 1999, completou os Cursos Complementares de Acordeão e de F. Musical e o Curso Geral de Piano, com os Professores Abel Moura, Irene Barbosa e Jorge Martins.

Em 2004, completou a Licenciatura em Ensino de Música, variante de Formação Musical, na Universidade de Aveiro. Em 2008 completou a

Licenciatura em Ensino de Música, variante de Instrumento – Acordeão, na Universidade de Aveiro.

Em cursos e seminários internacionais de acordeão trabalhou com W. Semyonov (1996 e 1997), Friedrich Lips (1998), Maximiliano Pitocco e V. Matono (1998), Vladimir Zubitsky (1999, 2000 e 2001), João Frade (2014) e Richard Galliano (2015).

Conseguiu a obtenção do 1º Prémio da Categoria Júnior Concerto, no III Concurso Ibérico de Acordeão em 1998 e do 1º Prémio da Categoria Sénior Concerto no VII Troféu Nacional de Acordeão de Alcobaça em 2002. No “1º Concurso Internacional de Acordeão de Andorra” em 2001 obteve o 4º Prémio e foi distinguido pela Revista Anim’Arte de Viseu com o Prémio Revelação do Ano de 1999.

Participou na gravação de vários discos com os grupos “Ad Libitum”, “Vozes da Rádio” e “A Presença das Formigas”. Participou na gravação do filme-documentário “Porto da Minha Infância”, de Manoel de Oliveira e na gravação de uma banda sonora encomendada pelo Teatro de Vila Real e composta por Paulo Vaz de Carvalho, em conjunto com o saxofonista Carlos Canhoto. Acordeonista convidado pela Banda Municipal de Fajões, em Outubro de 2008, para participar na IV Edição do festival “Filarmonia ao mais alto nível” interpretando a obra Jazz Suite nº2 de Shostakovich, no grande auditório do Europarque em Santa Maria da Feira. Realizou concertos em Portugal, Itália, Espanha, Macau, a solo e integrado na Orquestra de Acordeões de Viseu.

É responsável pelos arranjos musicais nos Concertos/Musicais do Colégio da Via Sacra de Viseu desde 2008, destacando-se o Musical “Centésima Lição” comemorativo do Centenário daquela Instituição. Compôs o novo Hino do Colégio da Via Sacra, instituído desde 2008. Foi um dos responsáveis pelos arranjos de orquestra para o Concerto de Comemoração dos 25 anos do Conservatório de Música de Viseu. Continua a escrever os arranjos musicais para os concertos finais do Conservatório de Música de Viseu, que engloba a totalidade de alunos e Professores daquela instituição. Em 2016 escreveu arranjos de alguns temas da *Infantuna – Cidade de Viseu* para serem executados em conjunto com a Orquestra Juvenil de Viseu.

Foi membro fundador do grupo “Quimera Quinteto”, com maior incidência no repertório de Astor Piazzolla, do grupo “Exultate”, com repertório erudito, “Ébano e Botões” (duo de Piano e Acordeão) e do “Quarteto de Acordeões de Viseu”. É também acordeonista do projeto “Fil’Mus” – ACERT e gravou para a Antena 2 em concertos integrados no Festival Internacional de Música da Primavera de Viseu.

Atualmente, para além de Professor de Acordeão, é docente das disciplinas de Orquestra de Acordeões e de Formação Musical no Conservatório de Música de Viseu.<sup>5</sup>

### **Perfil Didático-Pedagógico**

O Professor Nuno Silva beneficia de atributos muito singulares não só no perfil metodológico que emprega para cada aula mas também na sua vertente humana e na sua dimensão pessoal.

Tendo como centro do processo de aprendizagem o aluno, o Professor Nuno Silva segue um itinerário pedagógico que passa pelo diagnóstico recorrente aos alunos com o propósito de refletir sobre as suas dificuldades técnicas e expressivas. A partir deste diagnóstico, estabelece estratégias e define um percurso de aprendizagem para que estas dificuldades sejam debeladas, sempre condizente com os objetivos e programa definidos para a disciplina de Acordeão. Para além das dificuldades diagnosticadas, o Professor observa também as potencialidades únicas de cada aluno e, através de repertório específico proposto, experimenta realçá-las e reforçá-las.

O repertório é escolhido não só de acordo com os aspetos anteriormente descritos mas também com os interesses do próprio aluno em explorar determinado tipo de repertório, revelando uma flexibilidade que é apenas delimitada pelos objetivos a cumprir concernentes ao programa da disciplina.

O Professor esforça-se por entender o contexto sociocultural do aluno, motivando sempre que possível os encarregados de educação na compra de um instrumento que se adeque às reais capacidades do aluno, ainda que demonstre compreensão para com as famílias sem condições para tal. Em todo o caso, o Professor procura potenciar ao máximo a relação aluno-instrumento e oferece a abertura necessária ao aluno para explorar outros instrumentos que existam e estejam à sua disposição no Conservatório onde leciona. Avalia também a rotina diária de tempo disponível para o estudo de cada aluno, incentivando o aluno a corrigir eventuais aspetos menos positivos no que concerne ao método de estudo, disponibilidade e entrega ao desenvolvimento sério da execução do instrumento.

Um outro aspeto observável é o olhar antropológico do Professor no decorrer da partilha de conhecimentos com os seus alunos, convergindo a abordagem científica e pedagógica com a valorização da própria experiência humana, entendendo claramente como se pode construir uma imagem autêntica e feliz de um aluno ao longo da sua formação. O Professor impõe na formação de cada aluno um determinado procedimento ao qual também concorre a sua

---

<sup>5</sup> Dados biográficos cedidos à investigadora pelo próprio Professor Nuno Silva.



dimensão ético-moral. Esse procedimento é individualizado, tentando evitar a aprendizagem padronizada “como se de uma fábrica se tratasse, em que independentemente das qualidades e dificuldades dos alunos, todos são obrigados a executar o mesmo repertório e a alcançar as mesmas competências de uma forma massificada”.

A variedade de repertório disponível assim como os inúmeros materiais didáticos disponíveis e de fácil acesso permitem que a vontade do Professor e do aluno sejam suficientes para criar uma ligação entre aluno e Professor e possibilitar uma aprendizagem personalizada de acordo com cada aluno e tendo sempre em atenção os objetivos e competências previstas no programa oficial da disciplina de Acordeão.

#### 4.1.2 Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

Os dois alunos partícipes na Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva foram selecionados pelo Professor cooperante de acordo com a disponibilidade de horário compatível entre todos e com um fator essencial no abarcamento de um maior número de competências de ensino que é o diferente nível entre os alunos, com a escolha de dois alunos de graus de ensino distintos (básico e secundário). Para além do grau em que encontram, os alunos inserem-se em contextos familiares e sociais também eles diferentes, com empenho e interesses díspares, tendo sido por isso um trabalho aliciante pela sua mutabilidade, propiciando o desenvolvimento de capacidades como a de adaptação à personalidade e vivências de ambos, havendo semanalmente a preocupação em criar uma interação Professora-aluno que beneficie o processo de aprendizagem.

Com base na descrição que terá sido redigida pela Professora em formação no início de cada período para o preenchimento dos Planos a Médio Prazo presentes no ponto 4.3.2 da parte I que por sua vez representa uma reflexão alicerçada no contacto direto com a sua aprendizagem, desvelar-se-á, numa abordagem geral, o perfil de cada aluno.

#### **António<sup>6</sup>**

No ano letivo 2016/2017, o António frequentou o 4º Grau do Curso Básico de Acordeão, em regime articulado, tendo para além das disciplinas comuns aos

---

<sup>6</sup> Este e os restantes nomes dos alunos são fictícios.

vários cursos, 45 minutos semanais da disciplina de Acordeão e 100 minutos semanais de Classe de Conjunto.

O António, um aluno respeitador e ponderado, pontual e assíduo quando não tem jogos de futsal na escola, geralmente despreocupado com o que o rodeia, de sorriso fácil, revelou-se no início do ano letivo muito tímido, expondo parcamente a sua opinião e respondendo muito curtamente a qualquer questão colocada. Desde logo, foi tomado como objetivo instigar uma abertura no processo de aprendizagem deste aluno no decorrer de cada aula, com base no questionamento e na valorização de cada resposta dada pelo aluno, assim como com as atitudes espontâneas do aluno e outras contingências reforçadoras. A pouco e pouco, com uma evidente evolução ao longo do segundo período, o aluno foi manifestando voluntárias observações, menos tensão aquando de alguma pergunta e descontração na resolução de problemas em contexto de sala de aula.

O volume de estudo individual, esse, manteve-se mais ou menos estável ao longo do ano letivo, pouco significativo, refugiando-se na sua capacidade em reter e assimilar rapidamente a informação e aplicá-la na prática, com a perfeita consciência de que poderia obter resultados extraordinariamente melhores.

Tem alguma dificuldade em manter a concentração durante as aulas, principalmente quando lhe é pedido algumas vezes para repetir um exercício ou trecho de uma peça para melhorar algum aspeto técnico-musical, tornando-se mecânico e desprendendo-se do objetivo final.

Apresenta capacidades técnicas adequadas ao grau que frequenta, nomeadamente o conhecimento e a aplicação imediata dos diversos tipos de articulação, mostrando alguma desenvoltura também no manuseamento de fole e aparentemente sem problemas de coordenação motora para um aluno de 4º Grau.

Ao longo do ano, o António foi desvelando a sua personalidade musical, com alguma retenção inicial na concretização autónoma de ambientes expressivos nas peças em estudo. O estudo da peça “Czardas” de Vittorio Monti teve um papel crucial na exploração da musicalidade do aluno, permitindo, através do contraste das várias partes que compõem a peça, desenvolver intenções musicais e transpô-las para a execução.

É um aluno que lê à primeira vista com alguma dificuldade mas que usa o ouvido como seu aliado no estudo e na preparação de peças. Não apresenta grandes dificuldades em imitar uma frase melódica curta e tonal nem tampouco na imitação rítmica e memoriza facilmente trechos ou peças estudadas.

Tem como principal adversário no estudo do instrumento a sua inadequada e perniciosa postura com o acordeão, assim como a posição do próprio instrumento, que parece advirem da prática frequente de concertina, geralmente em pé, obrigando-o a segurar o instrumento com a palma da mão direita e com o dedo polegar atrás do teclado, transpondo também para o acordeão. Conjuntamente, tende a afastar o acordeão do seu corpo, mantendo as

costas curvadas e os pés por baixo da cadeira. Tudo isso se reflete na execução e estudo do instrumento, já favorece problemas como a criação de tensões desnecessárias e o desequilíbrio do instrumento na mudança de fole. Muitos exercícios foram trabalhados com o objetivo de colmatar este problema, para além das recorrentes chamadas de atenção e na incidência da consciencialização do aluno para os diversos inconvenientes de uma incorreta postura criando tensões excessivas e dores físicas ou até problemas mais graves no futuro.

### **Miguel**

Aluno do 7º Grau do Curso Complementar de Acordeão no regime articulado, o Miguel terá transitado com elevada classificação do 6º para o 7º Grau no presente ano letivo (2016/2017). Tem semanalmente 50 minutos de aula de Acordeão, 100 minutos de Classe de Conjunto e ainda 50 minutos de Música de Câmara, para além das restantes disciplinas comuns a outros instrumentos.

As competências Sócio-afetivas, do domínio do Saber Estar são notáveis desde o primeiro dia de aulas, relacionando-se extremamente bem com os colegas e os demais adultos do contexto escolar. Apresenta uma maturidade acima da média, mostrando a sua assertividade no que diz respeito aos seus objetivos para o futuro, nomeadamente o de continuar a sua formação na música ingressando no ensino superior. É responsável, organizado e cumpridor, respeitoso e bem-disposto. Reflete e opina sobre qualquer questão, com uma capacidade benéfica de autocritica, ponderado, persistente e revelando uma curva crescente de motivação e autoconfiança ao longo do ano letivo.

O Miguel é um rapaz humilde que aceita facilmente as suas dificuldades para se debruçar no seu contorno, persistindo e dedicando-se afincadamente, com consciência de que não obtém o sucesso sem trabalho.

É empenhado não só no próprio estudo do instrumento, como também em tudo o que se relaciona, como as obras representativas da literatura acordeonista, os diferentes compositores e as linguagens das várias épocas da história da música.

É também autónomo na leitura e preparação de peças, ainda que esteja naturalmente a desenvolver técnicas de dedilhação, tema que terá sofrido grande incidência ao longo das aulas, com a discussão das inúmeras opções e seleção da dedilhação mais adequada.

No que concerne ao seu leque de competências técnicas, o Miguel tem estudado peças com um grau de dificuldade acima do que é geralmente habitual no 6º e 7º Graus, promovendo-lhe um contacto muito próximo com técnicas e combinação de técnicas como o *bellow shake*, a execução de diferentes tipos de

acentuação e ataque com o auxílio do fole e a execução polifônica com o Baixo Cromático.

Ao nível musical, o aluno apresentou-se no início do ano letivo como um reprodutor de notação musical, direcionando toda a sua atenção para a interpretação rigorosa da partitura, sem abertura para a criação de uma personalidade musical. No intuito de conceber uma abertura para a sua própria criatividade e intenção musical, foi diversas vezes e de diversas formas indagada a opinião do aluno com a devida justificação, valorizando cada ideia pessoal e apresentado várias alternativas de ambientes expressivos para que fosse do aluno a seleção final.

#### 4.1.3 Participação em Atividade Pedagógica do Orientador Cooperante

A participação da Professora em formação na Prática Pedagógica do Professor Nuno Silva, seu Orientador Cooperante, foi essencial no processo de ensino e aprendizagem mais especificamente na estruturação de ações com a vista a determinados objetivos, promovendo a construção de práticas pedagógicas e a melhorar ou modificar atitudes com vista à promoção profissional.

À semelhança dos alunos participantes na prática intervencionada descrita anteriormente, a observação de aulas da Professora em formação foi realizada também a dois alunos, de graus de ensino diferentes (básico e secundário).

Com base na observação e redação de relatórios das atividades de aulas lecionadas pelo Professor Cooperante Nuno Silva, apresenta-se de seguida uma breve descrição do perfil de cada aluno participante.

#### **Tiago**

O Tiago frequentou o 4º Grau do Curso Básico de Acordeão, em regime articulado. É um aluno com facilidades de retenção e assimilação de informações, apesar de não manifestar hábitos de estudo do instrumento apropriados ao 4º grau, evoluindo exponencialmente na semana que antecede cada audição de períodos. Não demonstra interesse pela estudo do instrumento, referindo ter preguiça de aprender peças não estudadas. Apresenta um repertório parco e pouco adequado ao repertório convencional para Acordeão no grau onde se encontra.

## Afonso

O Afonso frequentou o 6º Grau do Curso Complementar de Acordeão. Com uma leitura à primeira vista bastante fluente e com uma aptidão natural de assimilação de conteúdos, o aluno desenvolveu um trabalho bastante bom para o que é esperado no nível onde se insere. É humilde, com uma postura bastante madura, e demonstra um enorme gosto pelo estudo do instrumento. Executa obras de dificuldade acima do que é convencional para o 6º Grau, com capacidades técnico-musicais hábeis, empenhando-se ao longo de quase todo o ano letivo. Revela consciência das suas qualidades musicais mas também reconhece a sua incorreta posição da mão direita aquando da execução do instrumento, dificultando a sua agilidade no teclado direito.

## 4.2 Descrição da metodologia de ensino-aprendizagem

Ao longo da prática educativa, a formanda procurou estudar novos meios didáticos e redescobrir aqueles que, enquanto música, lhe foram úteis. Foram analisadas fundamentações teóricas e metodológicas para desenvolver as planificações a longo, curto e médio prazo. Essas, que tão rápido eram rigorosamente e estreitamente seguidas em atividade de aula, como postas de lado, porque que nem sempre a realidade em campo poderia ser o decalque do que tinha sido escrito no papel. Foram redigidas aula a aula para poder haver um espaço de reflexão sobre a teoria implícita no ensino, sobre esquemas mentais básicos de funcionamento e as consequentes atitudes. Os relatórios são também uma estratégia de desenvolvimento de metodologias de ensino em um *continuum*, com a reflexão do *feedback* do decorrer de aula, sob a crucial orientação do Professor Cooperante e do seu descingido olhar sobre os alunos.

Foram aplicadas fontes pedagógicas, do *saber* e do *fazer*, e do tão importante *porque fazer*, e foi sentida a eficácia da “apalpação do terreno” na descoberta de novas formas de solucionar os problemas de aula durante a própria aula, empregando em tempo real outras decisões que interligassem a teoria à prática.

Vários métodos serviram de fundamentação para a aproximação aos problemas dos alunos, a imitação – onde a Professora em formação representa o modelo a seguir e proporciona uma forma de o aluno ouvir com consciência; a representação – para que o aluno tenha acesso à contextualização estético-musical de obras, desenvolvendo a sua cultura musical; a assimilação de conteúdos musicais – com o desenvolvimento de tarefas e técnicas de estudo que estruturam o processo de aprendizagem; a indução à descoberta – com o desenvolvimento da autonomia do aluno no seu percurso formativo, da

motivação e do interesse na aprendizagem, e, tão ou mais importante, o diálogo – colocando o aluno em posição ativa no processo de ensino/aprendizagem, desenvolvendo também a capacidade de comunicação.

Outras estratégias como a exposição através da transmissão oral simples de informação ou conteúdos; a demonstração e a repetição de procedimentos até assimilação; a interrogação e a compreensão de conteúdos, provocando uma postura ativa e crítica no aluno e ainda a identificação e análise dos problemas técnico-melódicos e/ou musicais do aluno, são parte integrante da metodologia de ensino-aprendizagem, como se pode comprovar nos relatórios de aulas dadas.

<i>Também a articulação (staccato e legato intercalados) foi trabalhada através do processo de <b>imitação e repetição</b>.</i>	Relatório nº1, Miguel
<i>a Professora <b>questionou</b> o aluno sobre as dedilhações mais adequadas.</i>	Relatório nº19, António
<i>a Professora <b>questionou</b> o aluno sobre como seria a melhor forma de estudo.</i>	Relatório nº10, Miguel
<i>Executar a peça do início ao fim com fluidez, com controlo do tempo metronómico, com <b>consciência do contexto musical</b> da obra.</i>	Relatório nº12, Miguel
<i>Esta estratégia de aprendizagem obedece a um padrão de <b>interrogação/crítica</b> que, através desta interação Professora-aluno, permite o retorno sobre a compreensão não só da forma geral da obra, mas de aspetos mais específicos, como o fraseado e a agógica induzida na peça, nomeadamente na secção da página nº5 que mais carecia de intenção musical.</i>	Relatório nº12, Miguel
<i>A Professora pediu que o aluno empregasse estas tarefas como técnicas de estudo para as restantes frases na mesma página, de forma a sistematizar e estruturar o seu processo de aprendizagem da obra.</i>	Relatório nº13, António

TABELA 2 | EXEMPLOS RETIRADOS DOS RELATÓRIOS DE AULAS DADAS

Houve ainda, e sempre que possível, uma dedicação à exposição de ferramentas de trabalho atualizadas, lúdicas e atrativas para as aulas e para o estudo individual do aluno, como foi o caso do software *Chordbot* onde se cria e reproduz uma progressão harmónica à escolha do aluno, podendo ser eficaz na compreensão auditiva de uma condução harmónica, na execução de solos sem que seja necessário executar o acompanhamento mas com este sempre presente, no desenvolvimento da improvisação ou na simples prática de exercícios mecânicos com o acompanhamento de uma banda (teclados, bateria e baixo).

A plataforma de excelência *Sight Reading Factory* também foi utilizada na última aula do 2º período como ferramenta para desenvolver a leitura à primeira vista, dispondo pequenos excertos musicais desconhecidos (segundo uma dificuldade previamente escolhida), para qualquer instrumento, que os alunos tiveram que executar à primeira vista.

A trajetória pedagógica traçada deve, em muito, à experiência da Professora em formação enquanto aluna e é nela que experimenta comprovar os

exercícios que propõe. É por meio das indicações de Professores com quem trabalhou, que vai buscar as suas ideias e as transporta para as planificações. Indicações essas que se tornaram fulcrais e indispensáveis na resolução de determinados problemas ao longo da sua formação.

Dominar o instrumento o mais possível é importante no processo de ensino, na medida em que as dificuldades pelas quais a Professora em formação terá ultrapassado enquanto música são, na sua maioria, semelhantes às dificuldades dos alunos que lhe foram atribuídos, ganhando assim consciência de que identificar, compreender e/ou colocar-se no lugar do aluno no encontro de problemas técnicos e/ou performativos, é, no fundo, meio caminho andado para a resolução dos mesmos.

### **4.3 Descrição dos Planos Anuais de Formação dos Alunos de Prática Pedagógica**

#### **4.3.1 Planificações a Longo Prazo**

Com base no Programa Oficial da disciplina de Acordeão vigente na instituição de acolhimento, foram planeados conteúdos para cada aluno, de acordo com o nível onde estão inseridos, com a discriminação de competências a desenvolver, objetivos, metodologias de ensino-aprendizagem e as respetivas metodologias de avaliação.

As planificações anuais referentes aos alunos participantes na Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva deverão ser consultados no Anexo 05 do presente documento.

#### **4.3.2 Planificações a Médio Prazo**

O planeamento a médio prazo parte da observação empírica no início de cada período letivo sobre a situação dos alunos com os quais foi concretizada a Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva em vários domínios gerais. A postura, o domínio técnico, o domínio musical e o repertório trabalhado e as respetivas competências inerentes são analisadas para que, a médio prazo, se direcione para a resolução de problemas que possam advir, salvaguardando-se, naturalmente, outras importantes competências no decorrer do período letivo.

As planificações a médio prazo concernentes aos alunos participantes na Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva poderão ser consultadas no Anexo 04 do presente documento.

#### 4.3.3 Planificações de aula

Na tabela 3 encontra-se um exemplo de um plano a curto prazo, referente a uma aula específica de um discente da Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva, onde são cruzados os objetivos, conteúdos e estratégias a usar, com as competências a desenvolver, fazendo-se referência também ao material programático em estudo. Cada tarefa tem uma duração prevista que também é indicada. O sumário da aula integra a planificação para uma rápida consulta do que se pretende concretizar, assim como o espaço para qualquer observação adicional.



Nome do Aluno Miguel		Planificação nº 19		Nível 7º
PLANIFICAÇÃO DE AULA				
Sumário:		Exercícios do Atelier de Improvisação.		
Hora 14:10 – 15:00		Revisão do Prelúdio BWV 871 (II volume CBT) de J. S. Bach.		
Data 03 / 05 / 2017		Continuação do estudo da Fuga BWV 871 (II volume CBT) de J. S. Bach.		
Competências a desenvolver	Programa	Objetivos e Conteúdos	Estratégias / Tarefas	Duração prevista (min)
Consciência de estilo, forma e percurso melódico da obra Controlo de fole	Prelúdio BWV 871 (II volume CBT) de J. S. Bach.	Rever peça anteriormente estudada executando-a tendo em conta os aspectos trabalhados que caracterizam o período da composição.	Execução da peça desde o início até ao fim, com controlo de andamento, com a articulação anteriormente definida, com controlo de fole e consciência da qualidade de som adequada à obra. Incidir, se necessário, em aspetos menos amadurecidos.	15
Consciência de estilo, forma e percurso melódico da obra Dedilhações Domínio do teclados Articulação Controlo de fole	Fuga BWV 871 (II volume CBT) de J. S. Bach.	Verificar e discutir a dedilhação proposta e anotada pelo aluno em casa. Executar a primeira página da peça com mãos separadas direcionando a atenção à articulação e à sensibilidade auditiva necessária para uma qualidade de som associada ao período barroco. Executar por fim com ambas as mãos em simultâneo e repetir o primeiro processo para a segunda página da obra.	Execução da primeira parte da peça primeiramente o texto musical referente à mão direita, verificando a dedilhação proposta pelo aluno e discutindo-a em caso de dúvida, assim como a articulação e o manuseamento de fole, com a Professora a marcar a pulsação. Repetir o processo para o conteúdo musical que concerne à mão esquerda. Analisar com o aluno, através da execução do excerto da peça, as entradas em <i>stretto</i> nos diversos episódios. Assimilar o conteúdo musical, executando-o com mãos juntas, com a Professora a marcar a pulsação, num andamento confortável para o aluno.	35
Observações:				

TABELA 3 | EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA

#### 4.3.4 Relatórios de aula

Na página que se segue, na tabela 4, pode consultar-se um exemplo de um relatório de aula, modelo este inalterável entre alunos da Prática Pedagógica intervencionada e observada. O modelo está dividido em duas partes: a primeira, onde são descritas as tarefas realizadas de uma forma sucinta, a duração de cada uma delas, os objetivos específicos e as competências desenvolvidas referentes.

A segunda parte é, como o próprio nome da grelha indica, o relato pormenorizado do desenvolvimento da aula, contendo no final uma pequena observação pessoal sobre o trabalho realizado em casa (T.C.) e o desempenho de aula (D.A.) do aluno, assim como a enumeração das tarefas a realizar em casa pelo mesmo e um pequeno espaço para comentários adicionais.

Nome do Aluno <b>Miguel</b>	Nível <b>6º Grau</b>	Data <b>03 / 05 / 2017</b>
Idade <b>15 anos</b>	Relatório nº 19	Hora <b>14:10 – 15:00</b>

## RELATÓRIO DE AULA

Tarefas	Duração aprox. (em min)	Objetivos	Competências desenvolvidas
Revisão do <b>Prelúdio BWV 871 (II volume CBT)</b> em Dó menor de <b>J. S. Bach</b> .	20	Executar as frases que passam de um pentagrama para outro, referente a cada mão, com a mesma articulação e com controlo de fole para uma qualidade de som característica do período da composição.	<b>Consciência de estilo, forma e percurso melódico da obra</b> <b>Controlo de fole</b> <b>Articulação</b>
Estudo da <b>Fuga BWV 871 (II volume CBT)</b> em Dó menor de <b>J. S. Bach</b> .	30	Executar com mãos separadas e com uma articulação típica do período barroco até à primeira metade da 2ª página da peça.	<b>Dedilhação</b> <b>Articulação</b> <b>Controlo de fole</b>

## Desenvolvimento de aula

A Professora sugeriu que o aluno experimentasse um acordeão de um modelo maior, que está à disposição dos alunos da Classe de Acordeão do Conservatório de Música de Viseu. O aluno experimentou executando um excerto da peça Boite a Rythme, para verificar se as correias estavam à sua medida. Depois então o aluno revisitou o Prelúdio em Dó menor (II volume CBT) de Bach, estudado no período passado. Naturalmente o aluno demonstrou alguns problemas com o manuseamento do fole que, para se contornarem, a Professora sugeriu um exercício de estudo e de controlo de fole. O exercício evoluiu a execução de uma escala cromática, por ser muito familiar ao aluno e de fácil execução, como primeira etapa, sendo que na segunda o aluno teria que tocar um acorde nos dois teclados. Cada etapa passou por três fases. Na primeira fase, o fole está quase fechado, na segunda o fole está metade aberto e por fim o fole está quase todo aberto. O exercício consistiu na mudança de fole com precisão e reduzindo ao máximo a sua evidência em termos sonoros, tendo sido praticado pela Professora. O aluno demonstrou alguma dificuldade inicialmente, mas terá revelado um ligeiro progresso na qualidade de som, mostrando-se consciente do seu sucesso ou insucesso em cada etapa. Regressando ao estudo do Prelúdio, a Professora alertou de novo para a importância do estudo num andamento metronómico lento, para que tomasse a atenção devida à articulação. Pediu que o aluno executasse a primeira frase melódica (referente à execução com a mão direita) com ambas as mãos, pois a mesma frase repetir-se-ia no segundo compasso mas no pentagrama musical referente à mão esquerda e questionou o aluno se achava que a articulação estava igual. Muito consciente e crítico o aluno por si resolveu o problema da articulação. O mesmo procedimento se deu para outras frases que passavam pela execução de ambas as mãos, como é exemplo o conteúdo musical para execução com mão direita presente no compasso 13 com repetição no compasso 14 para a mão esquerda (ainda que em movimentos contrários).

A Fuga homónima foi executada até ao final da primeira página com um tempo metronómico muito lento mas sempre constante. A Professora referiu que o estudo deve ser mais direcionado para estudo por partes, do que a execução integral da Fuga, e de preferência ligeiramente mais rápido para uma assimilação mais eficaz – isto porque quando o aluno executou com mãos separadas mas num andamento menos lento, a Professora reparou que o aluno estava ainda a tentar ler, nota a nota. O aluno terá assinalado na partitura as várias respostas ao tema assim como as entradas em *stretto* presentes ao longo da segunda página, reconhecendo o sujeito à medida que ia executando. Por fim, a Professora e o aluno leram até metade da segunda página o texto relativo à mão esquerda e depois de discutida e deliberada, foi anotada a dedilhação.

T.C.	D. A.	Trabalho Individual para Casa	Obs.:
Muito Bom	Muito Bom	Estudo com mãos separadas do Prelúdio BWV 871 (II volume CBT) de Bach e da Fuga (1ª página). Leitura e dedilhação da 2ª página da Fuga.	

TABELA 4 | EXEMPLO DE RELATÓRIO DE AULA

## 4.4 Exposição da Prática Supervisionada de Atividades Não-Letivas

A Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música pressupõem a participação ativa da aluna em formação em atividades de componente letiva e não letiva, possibilitando-lhe uma visão ampla da realidade educativa através do contacto, interação e participação nas mais diversas atividades com a comunidade educativa e ainda o desenvolvimento de determinadas competências exigidas pelas tomadas de decisão nos mais diversos níveis.

A componente não letiva desenvolvida e reflexivamente descrita de seguida, comportou a organização de atividades e a participação em ações a efetivar no âmbito do período da Prática de Ensino Supervisionada, propostas previamente no Plano Anual de Formação, aprovado pelos orientadores cooperante e científico a 26 de Outubro de 2016 (presente no Anexo 11), o qual foi cumprido. Para além destas, outras atividades de promoção e dinamização da comunidade escolar aonde se insere a aluna em formação foram também concretizadas.

Cada atividade planeada e efetivada consta de um relatório inserido no Anexo 09, que contém todos os seus detalhes, assim como alguns registos (de imagem/vídeo ou áudio).

As atividades de dinamização da comunidade escolar assim como a participação em eventos dedicados à comunidade incorporaram o plano anual de atividades que a aluna em formação propôs no início do ano letivo 2016/2017, tendo assim sido cumprido.

### 4.4.1 Promoção de criação de uma Associação de Acordeões;

A criação de uma Associação de Acordeões foi uma tarefa sugerida pelo Professor Orientador Científico para que, através dela, se promova e/ou colabore em projetos de ordem sociocultural; se realizem cursos, conferências, exposições, seminários e publicações diversas; se fomentem atividades musicais e recreativas de âmbito juvenil; se promova a realização de intercâmbios, com o intuito de difundir o acordeão, de partilhar experiências individuais e coletivas, de promover e valorizar o trabalho realizado pelos alunos, antigos alunos e Professores de Acordeão, motivando o progresso na aprendizagem e o desenvolvimento técnico-artístico dos envolvidos.

Esta tarefa envolveu uma enorme gestão interpessoal que protelou todo o processo, desde manter o contacto com os elementos da comissão instaladora, formada por antigos alunos do Curso de Acordeão do Conservatório de Música de Viseu, à calendarização de reuniões, à distribuição de trabalhos a realizar,

passando pela tomada de decisões e até à divulgação de informações, sensibilizando e apelando aos atuais alunos a sua inserção neste projeto para que se garanta uma continuidade no interesse em manter viva uma associação prestes a nascer.

Embora não tenha sido efetivada em tempo útil devido à falta de disponibilidade e número insuficiente de elementos interessados, a promoção da criação desta associação foi concretizada e tudo ficou direcionado para a efetivação da inscrição no Fichero Central de Pessoas Coletivas, tal como as atas devidamente redigidas e assinadas que se encontram no Anexo 09 o comprovam.

#### 4.4.2 Organização das Audições Periodais;

A organização das Audições dos 1º e 2º períodos passou pela criação de cartazes temáticos de cada uma das audições, assim como a folha de sala respetiva, com o programa correspondente.

#### 4.4.3 Atelier de Escrita para Acordeão na UA;

Esta atividade impulsionada pela aluna em formação surge da sua enorme vontade em concretizar algo que até então não houvera sido feito no Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro.

Sempre se deu conta de que os compositores não escrevem para acordeão pela escassa proximidade com o instrumento ou com instrumentistas, ou pela falta de informação. Na sua passagem pelo programa Erasmus, em 2015, colaborou com uma compositora estoniana depois de a ter desafiado a compor uma peça a solo para este instrumento e esta ter aceite de forma muito entusiasta. Em 2016, trabalhou com outro maestro português ligado à área da composição e mais recentemente (em março de 2017) foi ainda abordada por um compositor para partilhar aspetos técnico-musicais do instrumento e a respetiva notação, para a sua participação num concurso de composição para acordeão.

O Atelier ergueu-se no seguimento do interesse demonstrado por vários Professores e alunos de composição do DeCA da Universidade de Aveiro pela efetivação do mesmo. A aluna de Licenciatura em Música, em Acordeão, Catarina Silva, aliou-se ao projeto para que o Atelier fosse mais dinâmico. A pedido do Professor Filipe Lopes, o Atelier decorreu em horário de aula de Composição para obter uma maior assistência por parte dos alunos desta Unidade Curricular. Foram ainda afixados cartazes e enviados convites concebidos pela aluna em formação para os vários Professores/compositores da Universidade de Aveiro, onde quatro Professores marcaram presença, para além de cerca de 10 alunos.

Com uma duração de cerca de uma hora e vinte minutos, com recurso a uma apresentação preparada e construída pela aluna em formação na plataforma Prezi, os presentes puderam conhecer o acordeão, os seus teclados, os registos, as potencialidades do fole e outros recursos técnicos contemporâneos com excertos como demonstração e ainda a audição de uma obra executada pela aluna Catarina Silva. As questões e dúvidas dos participantes foram levantadas ao longo de todo atelier, o que proporcionou quase um diálogo informal e prazeroso.

#### 4.4.4 Participação em concertos como executante;

Integrada no Quinteto de Acordeões de Viseu, formado pelos Professores de Acordeão do Conservatório Regional de Música de Viseu, a aluna em formação participou em concertos como executante no Museu Nacional Grão Vasco em setembro de 2016, no Festival Internacional de Música da Primavera de Viseu de 2017, em Abril, no Hotel Grão Vasco. Participou também com o Quinteto de Acordeões da Universidade de Aveiro em fevereiro no Congresso Internacional Diálogos Interculturais Portugal-China.

#### 4.4.5 Participação ativa no Concurso Lendas da China na UA;

O Concurso promoveu o diálogo intercultural através de trabalhos inspirados na cultura chinesa, realizados por jovens estudantes e artistas, no seio da Universidade de Aveiro. Seguindo algumas sugestões do Professor da Classe de Acordeão da Universidade de Aveiro, Abel Moura, o quarteto de acordeões pediu a um jovem compositor da UA, José Pedro Ferreira, para se aliar ao projeto, nascendo assim a peça para quarteto de acordeões “Anos de Esmeralda” inspirada na obra de referência nacional chinesa “The Butterfly Lovers” e pelo tão conhecido e estimado intérprete de guitarra portuguesa, Carlos Paredes, com “Verdes Anos”.

A gravação e edição da obra, realizada pelos próprios instrumentistas, assim como o Anexo em vídeo de uma interpretação da peça foi o trabalho final a concurso que, apesar de não ter sido premiado, valeu ao quarteto um concerto integrado no Congresso Internacional Diálogos Interculturais Portugal-China, no dia 17 de Fevereiro de 2017, no auditório CCCI na Universidade de Aveiro.

#### 4.4.6 Organização de intercâmbio de Alunos e Professores de Acordeão de Viseu, Riodades e Perosinho;

Realizou-se nos dias 30 de Abril e 1 de Maio um intercâmbio entre os alunos e Professores das escolas de música de Perosinho (Gaia), Riodades (S. João da Pesqueira) e o Conservatório de Música de Viseu.

O projeto, sugerido pelos Professores da Escola de Música de Perosinho tomou todo o interesse por parte da Professora em formação, que desde logo incluiu como atividade no seu plano anual de formação, vendo nele a promoção e valorização do acordeão; a partilha de experiências individuais e coletivas; a promoção e valorização do trabalho realizado pelos alunos e Professores; uma motivação para o progresso na aprendizagem e no desenvolvimento técnico-artístico dos alunos e ainda a oportunidade de poder desenvolver uma atividade relacionada com a sua investigação.

A logística do evento foi tratada pela Professora em formação, estabelecendo o contacto com a Freguesia de Viseu, nomeadamente com o Sr. Presidente Diamantino Santos que desde logo estendeu toda a ajuda necessária para a realização do projeto, assim como o Regimento de Infantaria 14, em Viseu, com o apoio no alojamento e refeições dos alunos e Professores de Gaia e a visita guiada às instalações, e ainda as autorizações necessárias por parte do diretor do Conservatório de Música de Viseu, que muito prontamente motivou a concretização do projeto.

#### 4.4.7 Organização e conceção do concerto final do intercâmbio de Alunos e Professores de Acordeão de Viseu, Riodades e Perosinho

O intercâmbio supramencionado culminou num concerto final com cerca 39 acordeonistas em palco. Para este concerto foi pedido de colaboração à Freguesia de Viseu que logo se mostrou interessada disponibilizando o contacto com o gerente do local de concerto, o Clube de Viseu, e o contacto com a Escola Profissional Mariana Seixas. A Professora em formação contactou o responsável pelo Clube de Viseu que possibilitou uma visita ao espaço e disponibilizou as cadeiras necessárias assim como uma sala para o lanche no final do concerto. Os alunos da Escola Profissional Mariana Seixas confeccionaram o lanche apresentado a todos no final do concerto.

Para a promoção do concerto, a Professora concebeu o cartaz de divulgação que foi afixado em locais estratégicos do centro da cidade pela Professora e por alguns colaboradores da Freguesia de Viseu. Foram também enviados convites para o concerto por email e o evento foi divulgado no Diário de Viseu.

Estima-se que a assistência terá rondado cerca de uma centena de pessoas. O concerto terá sido introduzido pela Professora em formação que

saudou os presentes e descreveu sucintamente a estrutura do concerto. Cada responsável de cada orquestra citou o nome das obras antes do início das intervenções musicais, para que o público se mantivesse informado e de forma a estabelecer uma ligação mais próxima com o público.

A Professora em formação dirigiu a última parte do concerto, terminando com breves palavras de agradecimento aos intervenientes e pedindo algumas palavras do Sr. Presidente da Freguesia de Viseu, com um discurso mais orgânico e fluente, e ainda com a predisposição para a entrega de certificados de participação a cada um dos alunos participantes.

#### 4.4.8 Participação na demonstração de instrumento do CRMV

No início do ano letivo de implementação da Prática de Ensino descrita no presente relatório, decorreu a mostra de instrumentos no Conservatório Regional de Música de Viseu com as Professoras Nancy Brito e Sónia Sobral, das 14h30 às 17h. A aula aberta decorreu em grupos entre 4 a 10 alunos, sendo que no total estiveram cerca de 50 crianças, dos 4 aos 11 anos.

Os alunos puderam experimentar individualmente o instrumento, num acordeão adequado ao seu tamanho e ainda foram desafiados a tocar as primeiras 5 notas da escala de Dó Maior, com cada um dos cinco dedos em cada nota.

De uma maneira geral, as crianças mostraram interesse no instrumento logo depois de ouvirem os excertos apresentados, saindo da sala com um sorriso esboçado de quem finalmente conheceu um pouco mais deste acordeão para além “das feiras”, “da televisão”, e “do Quim Barreiros”, como tantos mencionaram.

#### 4.4.9 Coorganização de um ciclo de sete encontros musicais

As Professoras em formação do Conservatório de Música de Viseu, Anícia Costa, Mónica Reis e Sónia Sobral, organizaram um ciclo de encontros musicais que envolveu a participação de alunos do Curso de Música da Universidade de Aveiro, em Licenciatura e em Mestrado das diversas Classes, em pequenos concertos de música de câmara de apenas 15 minutos.

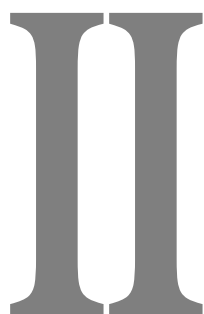
Cada encontro teve algumas particularidades que apelaram à curiosidade da comunidade escolar: o cartaz geral dizia apenas o nome do Ciclo que remetia para a hora do concerto, e as datas dos vários encontros. Os cartazes específicos, com o nome ou a formação do grupo participante, eram colocados apenas e no máximo uma semana antes.

Nenhum dos cartazes citava o local de atuação, com o intuito de ser um pequeno concerto improvável e alcançar ouvintes desprevenidos, ou ainda criar



o desafio de encontrar o local de concerto direcionado aos alunos mais novos que àquela hora não têm aulas e vagueiam pelos espaços comuns. Corredores, sala de convívio dos alunos, salas de aula, auditório, capela que dá acesso à sala de Órgão, todos serviram de cenário para estes encontros.





<b>1. Introdução ao Projeto de Investigação</b>	<b>53</b>
<b>2. Breve contextualização histórica do acordeão</b>	<b>57</b>
<b>3. Ser acordeonista nos dias de hoje</b>	<b>59</b>
3.1 Ser acordeonista em Portugal – Duas perspetivas	60
3.1.1 Ensino de Acordeão em Portugal	61
3.1.2 Mercado de trabalho <i>versus</i> Ensino de Acordeão em Portugal	62
3.1.3 Reflexão sobre os Programas da Disciplina de Acordeão em Portugal	63
3.1.4 Ser Acordeonista em Portugal – de que forma?	64
<b>4. Competências de um acordeonista dos dias de hoje</b>	<b>66</b>
4.1 Várias perspetivas	66
<b>5. Criatividade como competência musical</b>	<b>69</b>
5.1 Criatividade e Processo de Criação Musical	70
5.2 Pensamento Criativo	71
<b>6. Improvisação como um processo criativo</b>	<b>73</b>
6.1 Modelos sequenciais de ensino da improvisação	74
• Improvisação com base na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2000)	74
• Níveis de desenvolvimento da improvisação de John Kratus (1991)	76
• As dimensões da improvisação musical de Biasutti e Frezza (2015)	77
6.2 O papel do Professor na aprendizagem dos processos criativos	79
6.2.1 Haverá espaço para a introdução de processos criativos num sistema de ensino tal como o que vigora hoje em dia no ensino vocacional de Acordeão?	81
<b>7. Ferramentas de obtenção de dados</b>	<b>83</b>

## 1. INTRODUÇÃO AO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação integra dois estádios sequenciais: o material teórico de investigação, parte II, que servirá de alicerce para a implementação do projeto educativo exposto na parte III.

Com pretensão de abordar diversas questões sobre um instrumento moderno como é o acordeão, é oportuno expor uma breve contextualização histórica do instrumento, que espelhe não só o percurso da prática deste instrumento nos vários panoramas mundiais, como e mais incidentemente em Portugal.

Enquanto estudante de acordeão, a investigadora procurou interpelar a interdependência entre os conteúdos e as competências a adquirir aquando da sua formação instrumental e a forma como o instrumento é compreendido e utilizado em sede de prática instrumental. Quando transposta a um nível profissional, esta prática contempla por um lado, um conjunto de competências que são fortemente incrementados nos programas em vigor nas escolas de ensino especializado, mas por outro, um outro nível de conhecimentos que aparentemente se encontram dispersos.

Assim, o ensino do Acordeão em confluência com o mercado de trabalho atual para os futuros acordeonistas profissionais é uma das questões aportadas nesta investigação através do ponto de vista de vários e conceituados Professores e acordeonistas internacionais<sup>7</sup>. Este tópico adquire um interesse sobejo quando transportado para os contextos do ensino e mercado de trabalho nacionais, onde a investigadora pretende, no fundo, viver. É, aliás, por esse motivo, a matéria que serve de ponto de partida para a conceção de uma nova estratégia educacional, implementada no projeto educativo que será aqui exposto.

Para o enquadramento das perspetivas artístico-profissionais do acordeão em Portugal, triangular-se-ão as respostas aos inquéritos realizados a dois acordeonistas portugueses internacionalmente reconhecidos João Barradas e José Valente. Ambos estão inseridos numa nova geração de músicos, com toda a contemporaneidade dos contextos onde se enquadram. As perguntas levantadas em entrevista e questionário, foram estruturadas e formuladas no sentido de obter testemunhos fulcrais de quem está também prestes a viver do ensino e/ou da prática enquanto instrumentista em Portugal. No conjunto de razões pelas quais a investigadora justifica a escolha dos instrumentistas, está também o sucesso e reconhecimento que tanto um, como outro obtiveram, e pelo

---

<sup>7</sup> Os Professores e acordeonistas são autores dos artigos do livro “Modern Accordion Perspectives” (Jacomucci, 2013) sobre a literatura e pedagogia do acordeão e as perspetivas artísticas e profissionais para o instrumentista.

valiosíssimo contributo que estas duas referências internacionais deram a este universo particular que é o acordeão.

Os respetivos percursos académico-profissionais, os pareceres sobre o ensino do instrumento e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a inclusão de exercícios de criação e improvisação musical como complemento à prática didático-pedagógica, são exemplos de questões abordadas abertamente, que apelam ao seu conhecimento empírico e que emergem numa só: *quais serão então as competências necessárias para alcançar o sucesso profissional na música, nomeadamente na vertente de acordeão?*

A criatividade como elemento fundamental no desenvolvimento de competências musicais dos alunos é assumido predominantemente nas respostas obtidas e a improvisação, como processo criativo, parece vivificar não só a aprendizagem musical, como também a subsistência no mercado músico-profissional, já que contribui “positivamente para o desenvolvimento de competências técnico-performativas dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho, depois de finalizarem a sua formação”<sup>8</sup>.

As motivações pessoais também alimentam a procura do saber, já que, as competências para o mercado de trabalho a que tem sido frequentemente solicitada não correspondem inteiramente às competências que provieram da sua formação académica. Mais especificamente, os trabalhos e projetos musicais para os quais não existem partituras, nem muitas vezes, uma referência sobre de que forma é que pode a acordeonista integrar o conjunto, são contextos de trabalho habituais. São circunstâncias que apelam às competências dos processos de criação, que remontam à formação inicial da investigadora – uma formação não oficial com foco na prática da execução “de ouvido” e sem recurso a partituras. Para Grunow, Gordon e Azzara (1998) aprender de ouvido deve ser um processo anterior à aprendizagem de uma peça pela notação, sendo fundamental para o desenvolvimento da musicalidade. Essa prática acompanhou-a ao longo de toda a sua formação, mesmo aquando do seu ingresso no conservatório, mantendo-a sempre a par com o estudo do ensino formal.

Por outro lado, parece que o paradigma atual do ensino assiste à formação de músicos especialistas na interpretação musical, com tendência em criar uma geração de excelentes intérpretes, mas que paradoxalmente demonstram insegurança e ansiedade na exploração da sua criatividade e expressão musical. O confronto com o desempenho da improvisação, ou trabalhos no âmbito da compreensão harmónica, da construção de arranjos, da transposição, do tocar por meio da memória auditiva, e da criatividade musical em geral, são frequentemente tidos como exemplos de dificuldades de uma grande parte dos alunos de música. Esta evidência poderá ser justificada pelos métodos de ensino que solicitam mais aprofundadamente uma forma de

---

<sup>8</sup> Retirado do questionário realizado a José Valente, presente no Anexo 10 do presente documento.

educação instrumental direcionada para a concretização de peças que, com tantas regras de interpretação a cumprir, acabam por não fomentar a criatividade.

De um modo geral, o presente projeto educativo procura abordar um ensino instrumental direcionado para o desenvolvimento de competências transversais, decorrentes de processos criativos. Por meio de um conjunto de exercícios pedagógicos para o efeito estruturados, poderá revitalizar-se a expressão livre através de processos criativos, “concentrando-se na combinação de aspectos técnicos e expressivos para desenvolver uma compreensão completa da música como linguagem”<sup>9</sup> (Biasutti, 2015, p. 6).

Esta investigação tem como objetivo principal a implementação de um projeto de investigação que visa a especificação de atividades e estratégias educacionais que empregam processos de criação, como é o caso da improvisação, não como fim em si, mas no intuito de promover o pensamento criativo dos alunos. Pretende-se, de igual forma, uma aproximação à versatilidade que poderá dar resposta às necessidades de execução requeridas pelo mercado musical de hoje.

Para tal, o projeto educativo centra-se na implementação de um conjunto de ateliers<sup>10</sup> cuja realização decorre em circunstância de sala de aula, não só em contexto individual (através de rituais de início de aulas), mas também em grupo, destinados a um conjunto de alunos em níveis de formação muitos distintos.

Com a análise e reflexão de modelos criados por autores que se debruçaram sobre o assunto, expor-se-ão três diferentes métodos de ensino e aprendizagem da improvisação musical, em que um deles é com base na Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (1994), sustentada na sequência de realizações audição-criatividade-improvisação; um outro refere-se a Kratus (1991), que coloca por níveis sequenciais o desenvolvimento deste processo criativo e o último, concebido por Biasutti e Frezza (2015) com a categorização dos processos inerentes à improvisação.

O método de investigação do presente projeto educativo será detalhadamente descrito e serão apresentados os contextos da sua implementação. As metodologias e procedimentos far-se-ão acompanhar dos respetivos objetivos e conteúdos que terão naturalmente sido estruturados na

---

<sup>9</sup> Tradução de: “by focusing on a combination of technical and expressive aspects to develop a complete understanding of music as a language” (Biasutti, 2015, p. 6).

<sup>10</sup> O estrangeirismo “atelier” que será apresentado ao longo desta investigação vem do francês mas, com a certeza de que se encontra dicionarizado pelo Grande Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora e devido ao uso tão frequente que lhe foi dado ao longo deste projeto, será escrito sem recursos tipográficos de grafia estrangeira, como o itálico ou as aspas. A sua sonoridade e significância incitaram preferência em relação a decalques semânticos como “oficina” ou “estúdio”. Como tal, serão usadas as formas originais, “atelier” (singular) e “ateliers” (plural), sem adaptações.

fase anterior à implementação. Quanto aos resultados, obtidos por via das ferramentas para o efeito concebidas, expor-se-ão através do impacto de cada exercício minuciosamente relatado e também pela discussão e interseção de dados conclusivos sobre os efeitos positivos consequentes, acompanhados de demonstrações práticas que remetem aos resultados obtidos.

## 2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ACORDEÃO

Já desde os anos 50 do século passado que se tem assistido ao despertar de consciências sobre o potencial técnico e musical e a facilidade de adaptação aos vários contextos musicais do acordeão. A sua história remonta ao ano 3000 a. C., com o aparecimento de um instrumento designado “Sheng” de origem chinesa, que tal como o atual acordeão, produz som através de palhetas livres que vibram com a emissão de ar do sopro do intérprete. Não se sabe como e quando é que o *Sheng* entrou na Europa, suspeita-se apenas que poderá ter chegado entre o séc. XIII e o séc. XVIII. Só a partir dos meados deste último século, é que surgem variados instrumentos inspirados na sua construção, com um processo evolutivo à escala mundial, como são exemplo a *Máquina de vogais de C.G. Kratzenstein* (1770-1782), a *Aura* (1821) e a *Harmónica* (1822) de *Buschmann*, a *Concertina de Wheatstone*, entre 1827 e 1844, com a inclusão de um fole.

O acordeão terá sido patenteado em 1829, construído pelo luthier austríaco Cyrill Damian (1772-1847), num modelo primeiramente com apenas duas partes separadas por um fole, com botões referentes à parte esquerda que, quando pressionados, cada um deles produzia dois acordes diferentes, um em cada direção do fole, a abrir e a fechar, tendo portanto uma tonalidade pré-determinada. A sua portabilidade e a facilidade de execução proporcionou a este instrumento uma aceitação global a partir da primeira metade do século XIX. Ao longo deste século foram aprimoradas estas características e acrescentadas outras, por exemplo, a criação de um sistema unissonoro pelos fabricantes italianos, que consistia na aplicação de duas palhetas no mesmo suporte, para que a altura fosse a mesma tanto a abrir como a fechar o fole. Este modelo serviu de referência e inspirou inúmeras inovações.

Em 1900, surge o sistema de dedilhação italiano constituído por três filas no teclado referente à mão direita e, onze anos depois, Giovanni Gagliardi propôs o acrescentar de duas filas auxiliares, modelo este utilizado nos dias de hoje, que repetem as notas das primeira e segunda filas, promovendo a vantagem de uma transposição instantânea para qualquer tonalidade, sem ter que ser alterada a dedilhação. O teclado esquerdo também foi alvo de aperfeiçoamento com o surgimento dos baixos *stardand*, em 1885, com acordes maiores, menores e de sétima da dominante a partir dos 12 sons cromáticos, conduzindo ao aumento progressivo do número de botões, que deu origem ao conhecido acordeão cromático, patenteado em 1897. (Pescada, 2015)

Em 1910, criou-se um sistema que acrescentava três filas de notas soltas no teclado esquerdo, permitindo a execução de várias vozes em simultâneo (Pescada, 2015) e que, para melhorar a sua ergonomia, evoluiu para o surgimento do modo de baixos livres, conhecido por *bassetti*, com um botão que



convertia os botões já existentes, permitindo que o teclado esquerdo fosse igual ao direito. Este sistema é o que atualmente diferencia um acordeão de concerto e um acordeão *stardard*, sendo que o último contém apenas o sistema convencional (*standard*) não possuindo notas soltas para além das filas de baixos.

Assim surgiu o acordeão de concerto e, com ele, uma nova era de composições originais para acordeão. Em Portugal este sistema chega a meados de 1970. José Valente (2012, p. 14) depreende através de um conjunto de entrevistas realizadas, que o Instituto de Música Vitorino Matono poderá ter sido a primeira escola de música a lecionar Acordeão, tanto de concerto como *stardard*. Conclui também que somente em 1980 se conseguiu o estatuto oficial para o Curso de Acordeão pelo Ministério da Educação, cerca de 30 anos após a constituição deste Instituto. O Professor, o próprio Vitorino Matono, obteve em 1971 o Diploma de Professor de Acordeão pelo Conservatório de Acordeão de Paris, não havendo relatos da existência de nenhum Professor anteriormente. Em relação aos compositores portugueses, António Victorino d' Almeida diz-se ter sido o pioneiro a levar o acordeão de concerto a palco, com composições originais para este instrumento, como são exemplo as obras *Piaf*, *Cerejal*, *La Puce à l'Oreille*, *2ª Sinfonia*, entre outras (Valente, 2012, pp. 31–32).

Desde então, o acordeão tem ocupado uma perspetiva cultural eminente pelo desenvolvimento da sua literatura, tanto ao nível do repertório original para solo, música de câmara e orquestra, como ao nível da educação, com a evolução de suportes pedagógicos. As obras didáticas de Vitorino Matono inclusas nos seus três livros didáticos com métodos de estudo para o instrumento, assim as restantes composições deste Professor concedem-lhe o estatuto de compositor que mais contribui para a literatura musical do acordeão. Refere José Valente (2012, p. 15) através da sua recolha de repertório português para acordeão de concerto que prevalece a escrita para música de câmara com inclusão de acordeão de concerto com mais de 50% da totalidade das obras. Compositores como Paulo Jorge Ferreira, Aníbal Freire, Fernando Ribeiro, João Pedro Oliveira, são também autores de composições de referência no panorama da música portuguesa para acordeão solo. São exemplos as peças *Suite nº 1 "Imagens de Pac-Chen"* (2002), *Homenagem ao Fado* (2006), *Suite (s/ dados)* e *L'Accordéon du Diable* (2006), ordenadas pelos autores supracitados, respetivamente. A proliferação deste material tem envolvido os acordeonistas em grandes ciclos de concertos, em projetos de renome e em instituições prestigiadas à escala global e em dissemelhantes vertentes da música.

### 3. SER ACORDEONISTA NOS DIAS DE HOJE

É notório, nos dias de hoje, o provincialismo natural de um instrumento moderno em afirmação que se espelha em vários contextos, nomeadamente entre os próprios instrumentistas de acordeão. Há uma obstrução à expansibilidade do instrumento, que, segundo Claudio Jacomucci<sup>11</sup>, poderá mesmo estar enraizada nos acordeonistas que não conseguem desvincular-se do *velho mundo* do acordeão, assim o classifica, e que vivem em condições de isolamento cultural, privando-se de acompanhar “o que está a acontecer no mundo da música “real”<sup>12</sup> (2013, p. 5). Este “velho” conceito parece estar interligado com a onerosa adaptação ao uso das totais funcionalidades do instrumento, possivelmente consequente das sucessivas modificações, e com a resistência à mudança por parte de quem divulga este instrumento, criando assim atrito à tentativa de equiparar este instrumento ao desenvolvimento musical a que assistimos atualmente.

Por outro lado, a prática musical do acordeão como uma via profissional é cada vez mais pretendida e valorizada, sustentada por uma educação também mais qualificada, graças à conceção e construção de instrumentos igualmente refinada e com a valiosa criação e difusão de literatura para acordeão, levando a uma nova e moderna perspetiva do instrumento.

Ainda assim, é quase inexistente a perspetiva de obter um trabalho regular como acordeonista erudito, tal como defende Frode Haltli<sup>13</sup> ao apresentar dois proterótipos de músicos. O primeiro inclui todos aqueles que se lembram da alegria e da curiosidade que tinham quando começaram a estudar o instrumento; o segundo é referente aos músicos que, por outro lado, se tornam estritamente profissionais, concluindo que no mundo acordeonístico “é muito difícil conseguir sobreviver como músico profissional se estiveres na segunda categoria”<sup>14</sup> (Haltli, 2013, p. 8), apontando a escassez de repertório para o instrumento como a principal razão.

Há, porém, o lado positivo de tocar um instrumento recente no seio da música erudita que é defendido por Bjarke Mogensen, que é o de serem os

---

<sup>11</sup> Claudio Jacomucci é um acordeonista, compositor e Professor italiano, nascido em 1974, graduado na Técnica Alexander, que muito e de diversas formas tem contribuído para a difusão deste instrumento.

<sup>12</sup> A tradução deste excerto, assim como as seguintes traduções apresentadas ao longo da presente dissertação são da total responsabilidade e autoria da autora deste documento. Tradução de: “Many accordionists are attached to the “old accordion world”, living in a condition of cultural closure, isolation, with a lack of aesthetic awareness and artistic taste, ignoring what is going on in the “real” music world” (Jacomucci, 2013, p. 5).

<sup>13</sup> Frode Haltli é um acordeonista e Professor norueguês, nascido no ano 1975.

<sup>14</sup> Tradução de: “It is very hard to survive as a professional musician if you are in the second category” (Haltli, 2013, p. 8).

acordeonistas a ter que arquitetar o seu próprio caminho, “que muitas vezes inclui desvios estimulantes”<sup>15</sup> (Mogensen, 2013, p. 56). Como deve então um acordeonista preparar-se para estas sinuosidades?

### 3.1 Ser acordeonista em Portugal – Duas perspetivas

Os inquéritos <sup>16</sup> realizados a dois jovens eminentes acordeonistas portugueses ao longo da realização do presente trabalho de investigação, viabilizaram a obtenção de informações que sustentaram a contextualização do acordeão em Portugal de uma forma tão atual. São eles João Barradas e José Valente. Pelo perfil biográfico de cada um é possível concluir que têm um percurso académico e profissional bastante distintos e é possível desde já obter uma ideia de dois trilhos diferenciados, da mesma geração, mas ambos com o ponto de partida em Portugal.

#### dois percursos distintos

João Barradas, natural de Porto Alto, freguesia de Samora Correia, teve como brinquedo preferido de infância um pequeno teclado onde julga ter desenvolvido o seu ouvido absoluto, tendo iniciado o estudo do acordeão aos 5 anos, na escola Sons e Tons na mesma cidade, fascinado pelo som do instrumento que houvera escutado num rancho criado no seu jardim de infância. Por sua vez, José Valente, nasceu em Lisboa, no ano de 1989, tendo ingressado aos 10 anos de idade no Conservatório Municipal D. Dinis, em Odivelas, incentivado pelos pais que procuravam oferecer-lhe uma formação o mais completa possível. A sua aprendizagem deu-se fundamentalmente em contexto formal, no referido Conservatório, com o Professor Paulo Jorge Ferreira, sendo que a audição de música, que era privilegiada no seu seio familiar e a assistência a concertos diversificados terão contribuído para enriquecimento do seu percurso na área.

Relativamente à formação de João Barradas, este ingressou no Conservatório do Instituto Vitorino Matono, sob a orientação do Professor Aníbal Freire, mas refere que desde cedo procurou estudar com pessoas fora do contexto escolar, que nada tinham a ver com o Curso de Acordeão. “Eu passei muitas horas a estudar acordeão mas passei muitas mais a improvisar, a

<sup>15</sup> Tradução de: “which often includes exciting detours” (Mogensen, 2013, p. 56).

<sup>16</sup> Guiões das entrevistas e entrevistas disponibilizados no ponto 7 da presente parte e no Anexo 10, respetivamente.

descobrir música e a ler”<sup>17</sup>. Estudou Contraponto e Harmonia, com Edgar Saramago, foi influenciado por João Frade e pelo seu interesse pela improvisação no acordeão e teve ainda como mentores João Paulo Esteves da Silva e Greg Osby compondo o leque de pessoas que o levaram a pensar “fora da caixa”.

### 3.1.1 Ensino de Acordeão em Portugal

Acerca do ensino de acordeão em Portugal, ambos afirmam a qualidade do trabalho das instituições oficiais e especializadas de música em Portugal. Referem que estas “possibilitam uma formação acordeonística sólida”<sup>18</sup>, cujo “nível técnico e as capacidades físicas dos instrumentistas são incríveis”<sup>19</sup>.

Conquanto, o ensino em Portugal não correspondeu integralmente às necessidades e aos objetivos de formação destes acordeonistas. Acerca dos cursos superiores, considera Barradas que já terão perdido a importância que outrora tiveram, pelo facto de hoje em dia ser simples e cada vez mais vulgar um aluno ir para Nova Iorque, Alemanha ou Inglaterra ter aulas de instrumento ou composição, ou ainda Copenhaga ter aulas com Geir Draugsvoll, um dos melhores acordeonistas a nível internacional. Acerca deste último, também José Valente o menciona como seu atual Professor e por quem terá procurado com o objetivo de atingir um nível de proficiência ainda mais elevado, uma vez que “há um nível de performance que requer um conhecimento que, neste momento, só conseguimos adquirir fora de Portugal”<sup>20</sup>.

José Valente aponta um importante fator que promoveria o desenvolvimento do acordeão em Portugal, que seria a existência de uma maior articulação entre todas as instituições, como por exemplo a reflexão conjunta no âmbito dos programas curriculares existentes e o intercâmbio entre escolas e entre as instituições e a comunidade, aludindo para a diferença do número de alunos de acordeão comparativamente com outros países da Europa e da Ásia que apresentam classes de acordeão mais numerosas. João Barradas acredita que o ensino em Portugal “está muito virado para o instrumento e pouco para o instrumentista, no sentido literal de músico”<sup>21</sup>, prevendo a necessidade profícua de perguntar e refletir sobre o que é que os alunos tencionam ser enquanto músicos.

---

<sup>17</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>18</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>19</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>20</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>21</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

### 3.1.2 Mercado de trabalho *versus* Ensino de Acordeão em Portugal

No que concerne à preparação direcionada para o futuro dos alunos dos cursos oficiais de Acordeão, veiculando-lhes as competências necessárias para uma boa integração no mercado de trabalho, tanto ao nível do ensino como da prática performativa musical, as opiniões divergem parcialmente. José Valente salienta as extensas oportunidades artísticas, comparativamente aos anos 80 e 90, com o ensino mais acessível, “mais versátil e completo”<sup>22</sup>. Acredita que a preparação dos alunos depende dos objetivos dos mesmos e que “se um aluno pretender seguir um caminho musical mais contemporâneo, tem oportunidade de continuar os seus estudos em instituições especializadas nesse sentido”<sup>23</sup>, presenteando-se o mesmo para a vertente de jazz. Quanto à via do ensino do instrumento, também tem sofrido uma evolução muito acentuada, com Professores com uma formação musical e pedagógica cada vez melhor, concluindo que “o nível artístico propriamente dito que as instituições conseguem dar aos alunos é compatível com o nível do mercado de trabalho atual”<sup>24</sup>. Como músico que improvisa e compõe, “bastante limitado (...) porque eu quero fazer uma coisa específica que é aquilo em que eu acredito” – assim se define – João Barradas defende o oposto do que sobrevém na maioria das instituições de ensino e até dos concursos de instrumento, que incitam o domínio do maior número de estilos possíveis, desde a música do período barroco à música serial, a um nível de excelência, “que é ótimo, mas que isso não faz sentido nenhum no mercado, não, nem no mercado, nem enquanto Professor”<sup>25</sup>, acrescentando que “com tanta informação que querem dar, acabam por cortar as pernas, por assim dizer, aos alunos”<sup>26</sup>. Faz ainda uma subtil referência citando que “todos os meus Professores eram craques do meu instrumento, até alguns Professores de teoria eram craques dos instrumentos deles, portanto diz muito sobre o ensino, neste caso do nosso país”<sup>27</sup>.

Um dos problemas que pode estar relacionado com essa discrepância entre o ensino de acordeão e o mercado de trabalho prende-se se com a ausência de preparação dos alunos na criação de oportunidades para o futuro. Segundo José Valente, a produção de diferentes projetos que possam servir de portas para percursos musicais é importante para o “negócio” do mundo da música, assim o classifica, como é também a autogestão e a preparação psicológica para lidar com a performance em palco, de uma forma criativa e construtiva. Prevê que a razão do problema possa estar na inexistência de meios formativos que abranjam no

<sup>22</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>23</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>24</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>25</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>26</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>27</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

seu currículo temas como Gestão Artística e Treino Mental. Por sua vez, a orientação e educação dos pais é um fator que estabelece a ponte entre estes dois universos, assim refere primeira e prontamente João Barradas, esclarecendo “mais do que qualquer Professor, (...) porque não vai ser possível tu encontrares um Professor que domine todas as áreas que tu queres fazer, é impossível!”<sup>28</sup>. Acrescenta ainda que no percurso artístico é necessário correr alguns riscos e procurar informações fora do circuito académico, com variados Professores. Faz referência ainda ao facto de comumente os alunos estudarem oito anos com o mesmo Professor, durante o ensino básico e secundário dos conservatórios. Também se sucedeu com João e isso o próprio não alteraria porque “tive oportunidade de os meus pais me darem a liberdade de, enquanto estava no conservatório, estava também a ter aulas aqui em Lisboa de jazz”<sup>29</sup>.

### 3.1.3 Reflexão sobre os Programas da Disciplina de Acordeão em Portugal

Em Portugal, a formação especializada de música, na vertente de acordeão, fundamenta-se sobretudo no estudo de repertório original para o instrumento, que todavia é ainda muito escasso. Tanto Valente como Barradas salientam a necessidade de ampliar a literatura musical do instrumento e assim aumentar o seu reconhecimento e prestígio. Nesse sentido, “os Professores poderiam tentar estabelecer mais parcerias com as classes de composição, de forma a que estas contribuíssem para a literatura musical acordeonística nacional”<sup>30</sup> ou continuar a promover a aproximação entre os acordeonistas e os compositores “de agora”<sup>31</sup>, como é exemplo o prémio de composição para acordeão criado pela associação *Folefest*.

A valorização e o investimento na música de câmara com acordeão são fatores que devem estender-se no parecer de José Valente, que acredita que a colaboração com outros instrumentos musicais possa aumentar o reconhecimento e a divulgação do acordeão, criando vantagens no meio profissional. João Barradas, de uma forma objetiva, levanta diversas questões retóricas que podem ser aglomeradas numa só: “quando se vêm acordeonistas a tocar em grandes salas do país, a música que eles tocam está nos programas de ensino?”. Por outras palavras, “formam-se músicos que não correspondem ao mercado de trabalho”<sup>32</sup>. Não obstante, o próprio expõe o lado oposto a esta ideia, que é o de se criarem alternativas ao programa focadas no mercado de trabalho.

<sup>28</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>29</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>30</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>31</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>32</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

Estas gerarão, por sua vez, instrumentistas com competências técnicas inferiores, sendo que facilmente se deduz que “uma pessoa que passa oito anos a estudar a técnica tem que ter melhor técnica”<sup>33</sup>, concluindo que não existem programas perfeitos.

### 3.1.4 Ser Acordeonista em Portugal – de que forma?

Para a delineação da carreira de um jovem acordeonista, o ponto principal é coincidente entre a opinião dos dois acordeonistas. Ambos destacam a importância de um acordeonista acreditar em si próprio e nas suas capacidades, “independentemente do que lhe possa vir a acontecer e das observações que lhe venham a fazer a nível artístico”<sup>34</sup> procurando sempre aquilo com que realmente se identificam, “assim que souberem o que é que gostam [de fazer na música], digam aos vossos pais e Professores (...) e sigam!”<sup>35</sup> recomenda João Barradas, com uma analogia que explica o porquê de não se identificar com os músicos que executam um pouco de diversos universos musicais, ora tocam com um DJ, ora tocam música contemporânea, ora tocam Fado ou Death Metal, “mas tu não pedes a um guarda-redes de futebol que ele seja um lateral ou um avançado incrível, tu pedes que ele seja o melhor a defender, com as mãos. Só que no mundo do acordeão parece que não!”<sup>36</sup>. Barradas compreende que esta opinião pode ir contra muitas outras e sabe que por vezes é uma questão de sustentabilidade e subsistência, mas é o conselho pelo qual o próprio se direciona. Ao encontro desta perspetiva vai a opinião de José Valente, que acredita ser mais vantajoso “focarmo-nos em poucos caminhos, ou até mesmo apenas num único, de forma a podermos trabalhar a fundo nele e a aumentarmos as probabilidades de sucesso do mesmo”<sup>37</sup>.

O futuro de um jovem acordeonista deve passar também pela criação de projetos artísticos singulares e pela divulgação do seu trabalho profissional via internet, sem receios que o façam duvidar da qualidade das suas ideias ou que o impeçam de formar uma carreira, mesmo com erros e imperfeições que são essenciais, conforme afirma José Valente. Para João Barradas, a internet é também uma fonte de informações múltiplas por descobrir da qual todos podem beneficiar. Por fim “estudem e não se tornem reféns de metodologias de escolas”<sup>38</sup>, esclarecendo e concluindo “estudem com quem vocês quiserem, a

<sup>33</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>34</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>35</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>36</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>37</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>38</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

música que vocês quiserem, na altura que vocês quiserem e sejam sérios nisso!”<sup>39</sup>.

Decerto que as ideias e recomendações procedentes de ambos os acordeonistas, provocam a necessidade de uma reflexão sobre a estruturação de estratégias educativas transversais. Estratégias essas, que tenham em conta os diversos percursos de realização musical, no seu contexto cultural e no mercado de trabalho atual, tanto no decurso da formação como posteriormente na vertente profissional.

---

<sup>39</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).



## 4. COMPETÊNCIAS DE UM ACORDEONISTA DOS DIAS DE HOJE

Frode Haltli, um acordeonista com um ampla notoriedade internacional, vai estabelecendo vínculos com inúmeros compositores, envolvendo-se em projetos de música transcultural e música tradicional do seu país, a Noruega. Como Professor do Ensino Superior de Acordeão na Academia de Música da Noruega, ao refletir sobre de que forma poderia preparar os seus alunos para carreiras profissionais de sucesso, conclui que “infelizmente, não é suficiente ser um aluno talentoso, inteligente e dedicado, ainda que sejam essas as bases necessárias”<sup>40</sup> (Jacomucci, 2013, p. 7).

Um estudante de música erudita revela um leque de competências técnico-performativas requeridas ao longo de largos anos de estudo, e repescando a questão que ficou em aberto no ponto 3 da presente parte, quais serão então as competências necessárias para alcançar o sucesso profissional na música, nomeadamente na vertente de acordeão?

### 4.1 Várias perspetivas

Sergej Tchirkov<sup>41</sup> defende que a versatilidade, a flexibilidade e a capacidade adaptação aos vários estilos de composição são uma mais-valia para “aqueles que atendem a esse propósito como uma ligação entre o autor e o público – os artistas”<sup>42</sup> (Jacomucci, 2013, p. 35). De igual forma, Miloš Milivojević<sup>43</sup> refere que a criatividade e a abertura a novas abordagens artísticas são essenciais para se trabalhar com outros músicos e que os acordeonistas devem ser primeiramente músicos e só depois acordeonistas, considerando até que será ainda mais benéfico “pensar em nós mesmos não apenas como acordeonistas ou músicos, mas como artistas”<sup>44</sup> (Jacomucci, 2013, p. 27).

Neste seguimento, Jacomucci defende que um músico precisa de desenvolver o seu conhecimento geral e ser capaz de se conectar com sua própria inspiração artística. A consciência através da qual esse processo ocorre,

---

<sup>40</sup> Tradução de: “It is unfortunately not enough just to be a talented, clever and hard-working student, even though that is the necessary foundation” (Jacomucci, 2013, p. 7).

<sup>41</sup> Sergej Tchirkov, nascido em 1980, é um conceituado Professor, musicólogo e acordeonista russo.

<sup>42</sup> Tradução de: “for those who serve this purpose as a link between the author and audience – the performers” (Jacomucci, 2013, p. 35).

<sup>43</sup> Miloš Milivojević é um acordeonista de origem sérvia, nascido no ano 1984, com enorme êxito na vertente performativa, dedicando-se sobretudo à música contemporânea e cooperando com inúmeros compositores para alargamento do repertório original para acordeão.

<sup>44</sup> Tradução de: “to think of ourselves not as only accordionists or musicians but as artists primarily” (Jacomucci, 2013, p. 27).

deve de ser desenvolvida tanto quanto a técnica musical. Lamenta o facto de, atualmente, os alunos serem sobrecarregados de diferentes matérias que lhes ocupam excessivamente o seu tempo, tempo esse que devia ser dedicado à criatividade. Essa hiper-educação, assim lhe chama, “é muito semelhante ao vazio, tudo tende a ser superficial e não há tempo para a criatividade, para uma abordagem experimental”<sup>45</sup> (Jacomucci, 2013, p. 30).

No que diz respeito à apreciação dos dois acordeonistas portugueses sobre esta temática, os pareceres são totalmente e curiosamente coincidentes. João Barradas menciona o conceito de “técnica-interpretação”<sup>46</sup> quando enumera as competências que um aluno deve adquirir, referindo-se ao nível técnico, que deve permitir a comunicação através do instrumento com o menor número de limitações possível. Tal como é dito também por José Valente, para além do domínio técnico do instrumento, a leitura à vista é outro fator essencial para a adaptação do aluno a qualquer contexto musical profissional.

Ambos referem igualmente a importância de competências composicionais, quer sejam adaptações, transcrições ou reduções para acordeão, e ainda de improvisação, porque como afirma Barradas “a maior parte dos acordeonistas da nossa geração, (...) já as obteve fora da escola, porque teve que ser”<sup>47</sup>. Por fim, e não menos importante, o último ponto é também ele coincidente entre os dois acordeonistas. José Valente retoma a ideia por si citada no subtema Mercado de trabalho *versus* Ensino de Acordeão em Portugal (3.1.2), alertando para necessidade de um aluno adquirir competências no âmbito das áreas Gestão Artística e Treino Mental. Por outras palavras, ser “músico já não é só aparecer num sítio e tocar, é como é que se veste em palco, como é que ele fala, que ideias é que ele tem (...) tem que ser um músico que saiba falar, um músico que tenha ideias, mesmo que vão contra as tuas. Eu gosto de perceber que há uma identidade por baixo, por cima ou ao lado daquele performer musical”<sup>48</sup> e conclui com a ideia de que um músico deve saber comunicar e vender o seu trabalho.

A ideia de que o músico clássico deve ser mais do que um instrumentista que reproduz partituras, é no fundo revigorar a multidimensionalidade que esse músico, enquanto aluno, deve experimentar, reunindo uma base técnica sólida com um vasto conhecimento na área da música, uma consciência das suas capacidades e das suas próprias fronteiras e aliando a curiosidade, a devoção, e assim terá um leque de qualidades essenciais. Mas ainda assim, “precisa de algo

---

<sup>45</sup> Tradução de: “This hyper-education is very similar to nothingness, everything tends to be superficial and there is no time for creativity, for an experimental approach, students are not searching for anything, everything is given to them.” (Jacomucci, 2013, p. 30).

<sup>46</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017)

<sup>47</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017)

<sup>48</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017)

mais para abrir portas onde só consegue ver uma parede”<sup>49</sup> (Jacomucci, 2013, p. 31). Como resposta à questão que tem vindo a ser posta ao longo desta primeira parte, Frode Hatli responde muito sucintamente da seguinte forma:

“The only way to survive as an accordionist today is to be creative!”<sup>50</sup>  
(Jacomucci, 2013, p. 8)

---

<sup>49</sup> Tradução de: “something more to open doors where you only see a wall” (Jacomucci, 2013, p. 31).

<sup>50</sup> Pode ser traduzido para: “A única forma de sobreviver como acordeonista hoje em dia é ser criativo” (Jacomucci, 2013, p. 8).

## 5. CRIATIVIDADE COMO COMPETÊNCIA MUSICAL

Criatividade é um conceito que tem vindo a ser reiterado ao longo da segunda parte deste relatório, de tal forma que não parece haver dúvidas quanto ao seu valor educativo. Para uma reflexão sobre este conceito seria interessante recorrer ao campo semântico da palavra. Na verdade, os dicionários da Língua Portuguesa dizem muito pouco sobre este conceito. Como diz Marcos Nicolau (1994) no seu livro *Introdução à Criatividade*, “procurar nos dicionários o que é criatividade é como buscar neles o que é viver. (...) não é um conceito que se explica com uma ou duas palavras, senão com toda a percepção de um processo de vida e existência humana” (1994, p. 7).

Elizabeth Gilbert (2016) afirma no seu livro *Grande Magia: Vida criativa sem medo*, durante muito tempo acreditou-se na perspetiva mística da criatividade, que vem desde a Grécia Antiga quando se acreditava na existência de um guia – “uma espécie de elfo doméstico” (Gilbert, 2016, p. 50) – espiritual, criativo e divino que as pessoas com dons excecionais tinham. Tratando-se de um processo espiritual, terá escapado durante muito tempo ao estudo científico (Ximendes, 2010, p. 79).

Todavia, este tema é hoje um conceito extremamente presente no campo da investigação, nomeadamente nas ciências sociais e comportamentais mas não só. A conceção de criatividade ganhou uma dimensão de aplicabilidade prática na sociedade, podendo abordar-se em inúmeras áreas científicas, nas artes, nas tecnologias, no empreendimento político e muitos são os casos de enorme sucesso que dependeram fortemente da criatividade de pessoas ou de processos criativos.

Ainda assim, no encontro de várias significâncias, os autores Batey & Furnham (2006) compilaram uma lista das principais definições de inúmeros autores que recentemente, a partir dos anos 50, abordaram a criatividade. De acordo com as especificidades descritas, os autores categorizaram-nas segundo as suas características, tais como: [criatividade] nova e útil, que é referente à capacidade de gerar ideias relevantes; produto orientado, como a qualidade e o processo de um produto adaptado à realidade; parte de um processo de resolução de problemas de uma forma original, que com a combinação de outros elementos, satisfaçam necessidades específicas, e por fim, a concepção composicional da criatividade<sup>51</sup> (2006, pp. 359–361), que se refere a um sistema composto por diversos domínios, desde os procedimentos, às variáveis ambientais, aos indivíduos em si, às suas habilidades cognitivas e aos seus traços de personalidade.

---

<sup>51</sup> Tradução de: “New and Useful”; “Product Oriented”; “Part of a Process” e “Componential Conceptions of Creativity” (Batey & Furnham, 2006, pp. 359–361).

As opiniões divergem mas convergem na multidimensionalidade que envolve o fazer e o ser que dá origem à palavra. Assim esclarece a etimologia da palavra criatividade, que provém do latim *creare* e do grego *krainein* em que respectivamente sugerem um significado de construir e um sentido de realização pessoal (Ximendes, 2010, p. 69).

## 5.1 Criatividade e Processo de Criação Musical

Marcos Nicolau (1994, p. 7) define para a atividade de criação três diferentes momentos sequenciais. A inspiração, o primeiro momento, resulta da transferência do inconsciente para o consciente; o segundo momento refere-se às necessidades do ser humano aquando da procura de respostas para a subsistência; e por último, menciona a obtenção de respostas para circunstâncias previamente definidas, de forma consciente e voluntária. Neste seguimento, Sternberg (1988) consente similarmente a confluência de recursos distintos mas inter-relacionados requeridos pela criatividade, que passam pelo processo, o indivíduo e os produtos criativos envolvidos num determinado ambiente, referindo ainda que “muitas vezes a decisão de usar um dos recursos é a origem mais importante das diferenças individuais”<sup>52</sup> (Sternberg, 2006, p. 89).

No que concerne ao primeiro momento, ao início do processo de criação, Stephen Nachmanovitch (1993), no seu livro *Ser Criativo*, acredita piamente que a criação espontânea é intrínseca e inata, perfazendo-se que já existe nas pessoas aquilo que elas expressam, uma vez que “trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural” (1993, p. 21).

No parecer da artista plástica Fayga Ostrower (1978, p. 11), a sensibilidade essa sim, é inata, e o processo de criação, como todos os processos intuitivos, interliga-se com o ser sensível de qualquer pessoa. Por outras palavras, se a criação se manifesta através da sensibilidade e se esta, por sua vez, é inerente à constituição do homem, o impulso para a criação é património de cada indivíduo, podendo, no entanto, permanecer no seu inconsciente.

Deduz-se alfim que a criatividade, mais do que ensinada, pode e deve ser expandida, desenvolvendo a forma de pensar que faz surgir o potencial criativo que existe em todas as pessoas e “do mesmo modo que a nossa inteligência vai sendo desenvolvida no decorrer de nossa existência, de forma sistemática, pela educação, o mesmo deveria ocorrer com a criatividade” (Nicolau, 1994, p. 21).

---

<sup>52</sup> Tradução de: “often the decision to use a resource is a more important source of individual differences” (Sternberg, 2006, p. 89).

A autora Ostrower (1978), esclarece os dois polos da relação da criatividade com o ser humano: a criatividade é a representação das potencialidades de um ser único, e a criação será a realização dessas potencialidades já dentro de um contexto, dentro de uma determinada cultura. Assim é inferida a segunda instância do processo de criação defendido por Nicolau (1994, p. 7), o aspecto cultural da criatividade.

Por sua vez, o potencial criativo na forma de sobrevivência e evolução carece de meios para se colocar em atividade. A técnica é a ponte para essa concretização porque “quando a técnica se oculta no inconsciente, revela esse mesmo inconsciente. A técnica é o veículo capaz de trazer à tona o material inconsciente contido no mundo onírico e mítico para que ele possa ser visto, falado ou cantado” (Nachmanovitch, 1993, p. 75). O mesmo autor defende a criação por meio da técnica e não com a própria, clarificando que “para criar, é preciso ter técnica e libertar-se da técnica” (Nachmanovitch, 1993, p. 75).

## 5.2 Pensamento Criativo

Joy Paul Guilford (citado por Kraft, 2004), na segunda metade do séc. XX, diferenciou o pensamento divergente do pensamento convergente, criando um modelo que serviu de fundamento à pesquisa moderna sobre a criatividade. Estes dois domínios de pensamento diferem-se quanto à atuação no processo criativo, em que o primeiro, como o próprio nome indica, converge todas as possíveis soluções para um problema numa única resposta e está associado a problemas aritméticos. O pensamento divergente, caracterizado pela fluência de ideias que envolvem inúmeras possibilidades gera, dessa forma, uma pluralidade de respostas para a solução de um problema (Kraft, 2004).

No que concerne à criatividade na resolução de problemas, ambos os processos de pensamento estão envolvidos e são essenciais para a promoção de trabalho criativo. O pensamento convergente (ou analítico), que se associa ao ato de criticar e transformar as ideias em produtos úteis, e o pensamento divergente (lateral ou associativo) que é a fonte das ideias (Sternberg, 2006).

A criatividade musical, por sua vez, decorre de processos criativos musicais como a interpretação musical, a composição e a improvisação musical, no campo pedagógico, artístico e pessoal. Processos esses que “requerem tempo para explorar, tempo para formar ideias iniciais, tempo para apresentar essas ideias a outras pessoas, uma performance ou apresentação final, e uma

oportunidade para refletir e avaliar”<sup>53</sup> (Shirley, 2009, p. 46). Através de atividades de aulas individuais de instrumento que proporcionem oportunidades para que os alunos improvisem, componham e organizem sua própria música, o processo criativo pelo qual eles o fazem começa a surgir (Glover & Scaife, 2004, p. 83).

---

<sup>53</sup> Tradução de: “requires time to explore, time to form initial ideas, time to present initial ideas to others, a final performance or presentation, and an opportunity to reflect and evaluate” (Shirley, 2009, p. 46).

## 6. IMPROVISACÃO COMO UM PROCESSO CRIATIVO

A criatividade e a improvisação são segundo Gordon (citado por Azzara, 2002, p. 175), dois parâmetros que na aprendizagem musical se formam e desenvolvem como um conjunto. Apesar desta ligação, Caspurro esclarece que “a criatividade é uma questão de *premeditação* e a improvisação uma questão de *reação imediata*” (2006, p. 65). Ao contrário do processo de composição onde a estrutura inerente é em tempo diferido, enfatizando a premeditação e a intencionalidade, “a improvisação, a predição da sintaxe musical é feita espontaneamente em ‘tempo real’” (Caspurro, p. 68)

Improvisar permite aos alunos explorar padrões e processos musicais para desenvolver a sua imaginação musical e aprender, tocando e ouvindo. Este *feedback* imediato entre o que se faz e o que ouve, característico deste processo criativo, “estabelece a causa e o efeito musical: ‘Se eu fizer isto, parece assim’”<sup>54</sup> (Glover & Scaife, 2004, p. 83). Este desenvolvimento da autoconsciência musical facilita o progresso da técnica instrumental, da invenção musical e da compreensão de como os elementos da música interagem. Também é paralelo ao modo como aprendemos outras habilidades e conceitos - por curiosidade, experimentação divertida e *feedback* sensorial. Numa outra análise, a improvisação gera música que tem o seu valor estético em si mesma.

Retomando à comparação com o processo da composição, a improvisação também exige uma atividade de estruturação, para além do domínio da técnica, criando um diálogo entre a imaginação e a disciplina. Diz-nos Johnson-Laird (2002) no seu estudo onde explica que o processo criativo musical pode ser gerado através de sistemas algorítmicos numa estrutura computacional. Pode daqui diferir-se a partir do principal pressuposto do estudo realizado pelo autor, que a criatividade satisfaz uma série de restrições ou critérios pré-estabelecidos de tal forma que a improvisação pode ser simulada por um computador, convicto de que os músicos “trabalham dentro das próprias restrições de um género e do seu próprio estilo pessoal. (...) Mesmo quando um novo género é criado, também está dentro dos limites dos critérios”<sup>55</sup> (Johnson-Laird, 2002, pp. 419–420). No que concerne à aprendizagem de improvisação, esta perspetiva poderá levantar a questão de como deve ser realizado esse processo.

---

<sup>54</sup> Tradução de: “establishes musical cause and effect: ‘If I do this, it sounds like that’” (Glover & Scaife, 2004, p. 83).

<sup>55</sup> Tradução de: “work within the constraints of a genre and of their own personal style. (...) Even when a new genre is created, it too lies within the bounds of criteria” (Johnson-Laird, 2002, p. 420)



## 6.1 Modelos sequenciais de ensino da improvisação

Os modelos pedagógicos que serão expostos de seguida consideram a aprendizagem da improvisação musical multinivelada, mas distinguem-se na seleção e estruturação de processos específicos a desenvolver. Estes modelos irão fundamentar a seleção e conceção de exercícios elaborados para o presente projeto educativo descrito à frente, no ponto 1.1 da parte III.

- Improvisação com base na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2000)

Efectivamente uma coisa é compreender música – descortinar o significado sonoro de uma estrutura melódica, harmónica, rítmica que memorizámos, que acabámos de ouvir, executar ou que estamos a ler, escrever, improvisar ou compor. Outra coisa é conhecer escalas, intervalos, notas e figuras representadas numa folha pautada ou simplesmente relembradas na execução (Caspurro, 2006, p. 31).

A problemática da qualidade do conhecimento musical resultante dos processos de ensino-aprendizagem, no âmbito da teoria de aprendizagem musical de Gordon, está intrinsecamente relacionada com o conceito de audição. A audição é o processo necessário para a realização musical, é para a música o que o pensamento é para a fala, é a base da aptidão musical.

Audição é um processo que ocorre quando ouvimos e compreendemos música que cujo som não está fisicamente presente. Ao contrário da percepção auditiva que ocorre quando simplesmente ouvimos o som que está fisicamente presente. O som não é compreendido como música até que seja audiado depois de ouvido<sup>56</sup>. (Gordon, 1994, pp. 39–40)

Por outras palavras, um músico que audia é aquele que percorre um percurso cuja distância é “entre a audição imediata de um som – que ocorre aqui e agora – e a atribuição de significado musical a esse mesmo som –

---

<sup>56</sup> Tradução de “Audiation is that it is process that takes place when we hear and comprehend music for which the sound is no longer physically present. In contrast, aural perception takes place when we simply hear sound that is physically present. Sound is not comprehended as music until it is audiated after it is heard” (Gordon, 1994, pp. 39–40).

acontecimento que pode não estar a ocorrer no mesmo momento” (Caspurro, 2006, p. 48).

Gordon acredita que a embora os dois se formem um *continuum*, a criatividade é uma reação imediata sendo portanto a base da improvisação e, por sua vez, a audiação é a base da criatividade. Para além disto, “o nível de aptidão musical para a criatividade e improvisação interage significativamente com a própria oportunidade de aprender a audiar na performance musical em geral e em termos específicos na criatividade e improvisação”<sup>57</sup> (Gordon, 1994, p. 41).

O autor distingue oito situações possíveis em que um indivíduo audia música:

**Tipo 1:** Escutar uma música (familiar ou não-familiar);

**Tipo 2:** Ler uma música (familiar ou não-familiar);

**Tipo 3:** Escrever uma música (familiar ou não-familiar);

**Tipo 4:** Recordar uma música familiar memorizada e executar;

**Tipo 5:** Recordar uma música familiar memorizada e escrever;

**Tipo 6:** Criar ou improvisar uma música (não-familiar), executando;

**Tipo 7:** Criar ou improvisar uma música (não-familiar), lendo;

**Tipo 8:** Criar ou improvisar uma música (não-familiar), escrevendo.

A organização e estruturação de padrões musicais que ocorre através da audiação tem porém diferentes níveis sequenciais de compreensão musical, não sendo portanto um processo linear. Isto é, “quando um músico executa uma dada obra por memória ou por leitura, improvisa ou compõe, escreve por memória ou por ditado musical, ou simplesmente ouve, a forma como se processa a compreensão pode manifestar diferentes níveis de atribuição de significado musical” (Caspurro, p. 48-49). Assim sendo, o autor hierarquiza os seguintes seis estádios, exemplificados com a aplicação da audiação do Tipo 1:

### Estádios de audiação de Gordon<sup>58</sup>

- |  |
|--|
| <b>1</b> Reter momentaneamente;<br><i>Inconscientemente retemos séries de alturas e durações que ouvimos no momento musical.</i> |
|--|

<sup>57</sup> Tradução de: “one's level of music aptitude for creativity and improvisation interacts significantly with one's opportunity to learn to audiate in terms of general music achievement and in specific terms of creativity and improvisation” (Gordon, 1994, p. 41).

<sup>58</sup> Tabela adaptada do conteúdo da obra *Audiation, the Door to Musical Creativity* (Gordon, 1994, p. 41).

2	Imitar e audiar padrões tonais e rítmicos, e reconhecer e identificar um centro tonal e os macrotempos; <i>Conscientemente organizamos a série de alturas e durações em padrões tonais e padrões rítmicos.</i>
3	Estabelecer a tonalidade e a métrica; <i>Conscientemente atribuímos padrões tonais em uma ou mais tonalidades e padrões rítmicos a métricas.</i>
4	Reten, pela audiação, os padrões tonais e rítmicos organizados; <i>Conscientemente e através da audiação retenemos todos os padrões tonais e os padrões rítmicos essenciais e, ao mesmo tempo, organizamos os novos padrões tonais e padrões rítmicos que estamos a ouvir. Como resultado da interação de padrões, avaliamos e reestruturamos os padrões organizados anteriormente e esclarecemos a(s) tonalidade(s) e métrica(s) em causa.</i>
5	Relembrar os padrões tonais e rítmicos organizados e audiados anteriormente, noutras peças musicais; <i>Conscientemente recordamos a nossa experiência musical e a nossa formação para nos ajudar a entender o que estamos a ouvir. Quanto mais largos são os nossos antecedentes, maior será o nosso entendimento.</i>
6	Antecipar e predizer de padrões tonais e rítmicos; <i>Conscientemente antecipamos os padrões tonais e rítmicos que virão a seguir. Essas previsões são baseadas no que ocorreu nos estádios anteriores.</i>

TABELA 5 | DESCRIÇÃO DOS ESTÁDIOS DE AUDIAÇÃO DE GORDON

A improvisação e a composição, como se pode verificar, são tipos de manifestação de audiação que demarcam um determinado estágio de desenvolvimento de compreensão musical. O uso de estratégias de ensino fundadas na teorização dos elementos musicais, no início da aprendizagem de um aluno, assim como a prática repetitiva de exercícios e a excessiva valorização da memória e da técnica performativa, não conseguem definitivamente atender ao ouvido do músico, que é no fundo, a sua principal ferramenta (Caspurro, 2006, p. 30).

- Níveis de desenvolvimento da improvisação de John Kratus (1991)

Um outro autor, John Kratus (1991), baseia o seu modelo de aprendizagem em resultados de investigação que sustentam os modelos teóricos de improvisação, e em estudos sobre o comportamento de crianças e adultos ao improvisar. Propõe então que a improvisação possa ser dividida em sete níveis sequenciais de ações musicais onde “o nível em que o aluno pode

improvisar é determinado pelo nível de conhecimento e habilidade do aluno”<sup>59</sup> (1991, p. 38).

A vantagem educacional de considerar o método dessa forma é dupla, permitindo, por um lado, que os Professores trabalhem com os alunos associando o seu conhecimento a um nível específico, e desenvolve, por outro lado, esse conhecimento a partir desse mesmo nível, transmitindo-o segundo uma sequência lógica que parte da exploração até à improvisação pessoal:

**Níveis de Desenvolvimento de Improvisação de Kratus (1991, p. 38)**

Níveis de Desenvolvimento de Improvisação de Aratus (1991, p. 58)

1	<b>Exploração</b> O aluno deve explorar livremente o instrumento e as suas possibilidades sonoras num contexto estruturado pelo Professor e individual. O aluno aprende a audiar os sons através da repetição de padrões sonoros que podem ser repetidos.	
<b>Improvisação orientada para o processo</b> Uma vez que o aluno começa a audiar padrões musicais, o aluno começa a organizar e padronizar estruturas musicais maiores.		2
3	<b>Improvisação orientada para o produto</b> Neste nível, o aluno deve ter consciência das restrições externas das estruturas musicais. O Professor deve propor exercícios de improvisação com limitações, por exemplo, com o uso de determinados ritmos ou através de uma progressão harmónica, de forma a que o aluno melhore a coesão dos padrões usados. A improvisação em grupo é possível.	
<b>Improvisação fluída</b> A execução do aluno deve ser fluída, mostrando capacidades em controlar tecnicamente a prática do instrumento. O Professor deve criar oportunidades para o aluno desenvolver tecnicamente essa improvisação, como por exemplo, variar os modos, métricas ou tonalidades.		4
5	<b>Improvisação estrutural</b> O aluno tem consciência da estrutura geral da improvisação, desenvolvendo um conjunto de estratégias que moldam a sua improvisação, estratégias essas que podem ser musicais (desenvolvimento de padrões ou modos) ou não musicais (imagens ou sensações). O Professor deve sugerir meios para estruturar a improvisação.	
<b>Improvisação estilística</b> O aluno improvisa habilmente através da incorporação de características de um determinado estilo musical na sua improvisação. O Professor deve demonstrar-lhe essas características e convenções que distinguem os estilos.		6
7	<b>Improvisação pessoal</b> Este nível é alcançado por músicos que transcendem o nível anterior e criam um estilo próprio, com o seu conjunto de regras estabelecidas. O Professor deve estimular essa experimentação.	

TABELA 6 | DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE IMPROVISACÃO DE KRATUS

O autor acredita que esta abordagem à improvisação é passível de ser concretizada ainda durante a educação infantil, considerando que a improvisação “não é simplesmente um comportamento musical intuitivo, nem é

<sup>59</sup> Tradução de: “the level at which a student can improvise is determined by the student's level of knowledge and skill” (Kratus, 1991, p. 38).

apenas uma atividade reservada para os músicos mais proficientes. São ambos, e (...) pode e deve ser uma parte significativa da educação musical de cada aluno”<sup>60</sup> (Kratus, 1991, p. 40).

- As dimensões da improvisação musical de Biasutti e Frezza (2015)

Biasutti (2015, p. 5) defende uma abordagem de ensino orientada para os processos em vez de produtos. O método por si pensado pode colaborar na aquisição de competências como a resolução de problemas e o pensamento crítico, e no aperfeiçoamento de estratégias que promovam uma prática consciente sobre os processos que decorrem ao longo da improvisação. A aprendizagem de improvisação instrumental deve propor uma “abordagem para o desenvolvimento da consciencialização das capacidades envolvidas na improvisação, em vez de uma abordagem centrada na instrução (como ocorre na prática da improvisação usando escalas, arpejos e exercícios de acordes)”<sup>61</sup> (2015, p. 6). Este autor aponta como ponto forte de uma abordagem de ensino centrada em processos, o fortalecimento das competências individuais e a conexão das mesmas numa estrutura holística que apoia a improvisação.

Baseado em pesquisas cognitivas em relação a cinco dimensões, o autor descreve um modelo com as respectivas implicações educacionais que será exposto na seguinte tabela:

**Descrição de estratégias educativas dos cinco processos de improvisação de Biasutti e Frezza (2015, p. 9)**

Processos	Descrição	Estratégias educativas
<b>Antecipação</b>	Pensar à frente ou prever elementos rítmicos, melódicos e harmônicos antes da execução.	- Planear a improvisação definindo o contexto; - Pensar em voz alta e descrever o desenvolvimento da improvisação; - Cantar para si mesmo antes da execução.
<b>Uso do repertório</b>	Usar padrões com figuras rítmicas ou melódicas anteriormente aprendidas em repertório armazenado na memória de longo prazo.	- Aprender por meio do ouvido; - Memorizar, cantando e tocando os solos de vários estilos musicais; - Analisar solos; - Usar estratégias para selecionar frases musicais; - Adquirir e aplicar princípios para o uso dessas frases musicais; - Praticar desenvolvendo consciência sobre as

<sup>60</sup> Tradução de: “is not simply an intuitive musical behavior, nor is it only an activity reserved for the most proficient musicians. It is both, and (...) can and should be a meaning ful part of every student's music education” (Kratus, 1991, p. 40).

<sup>61</sup> Tradução de: “approach to developing awareness of the skills involved in improvisation rather than an approach that is centered on instruction (as occurs in improvisation training using separated scales, arpeggios, and chords exercises)” (Biasutti, 2015, p. 6).

		estratégias utilizadas.
<b>Comunicação emotiva</b>	Expressar sentimentos gerando ideias de improvisação com o uso e indução de estados emocionais durante a improvisação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisar com base em sentimentos específicos;</li> <li>- Verificar as emoções transmitidas durante a improvisação;</li> <li>- Praticar desenvolvendo consciência sobre a comunicação emotiva.</li> </ul>
<b>Feedback</b>	Realizar mudanças em tempo real para sincronizar ou melhorar uma improvisação, usando processos de monitorização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar perguntas e respostas musicais;</li> <li>- Criar diálogos baseados em parâmetros como ritmo, melodia, harmonia e timbre;</li> <li>- Usar sugestões de improvisação através da comunicação verbal;</li> <li>- Usar sugestões de improvisação que mudam abruptamente e inesperadamente;</li> <li>- Usar sugestões de improvisação com base em diferentes modalidades sensoriais;</li> <li>- Experimentar interações musicais desafiadoras e de risco.</li> </ul>
<b>Fluidez</b>	Entrar num estado de absorção intenso durante a improvisação, reduzindo a autoconsciência, despertando a sensação de fluidez.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir expectativas e objetivos claros;</li> <li>- Compartilhar metas e objetivos com membros do grupo;</li> <li>- Definir tarefas que estão dentro da capacidade dos participantes;</li> <li>- Fornecer níveis adequados de desafios musicais e técnicos;</li> <li>- Tornar a tarefa mais exigente quando a atividade se torna aborrecida;</li> <li>- Avaliar o progresso, verificando a consecução dos objetivos;</li> </ul>

TABELA 7 | DESCRIÇÃO DE ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DOS CINCO PROCESSOS DE IMPROVISACÃO DE BIASUTTI

As atividades propostas devem ser conectadas para obtenção de um plano unificado para a aprendizagem dos alunos. Além disso, devem ser consideradas características estilísticas e aspectos de elaboração musical, como a originalidade, fluidez e flexibilidade através de uma expressão inteligível e consciente ao longo da improvisação.

## 6.2 O papel do Professor na aprendizagem dos processos criativos

Os modelos anteriormente expostos predizem de certa forma aquela que deve ser a ação do Professor no papel do ensino e a importância que, no caso concreto da improvisação, o Professor tem. É também certo para outros autores que, no que concerne às aulas individuais e coletivas, os processos criativos podem ser recorrentes.

É necessário que, ao longo do percurso educativo, os alunos possam passar por desafios que lhes permitam explorar a sua criatividade, não seguindo apenas e cegamente fórmulas pré-concebidas. É observável que a esfera estreita

da partitura limita certos processos de aprendizagem, como também é frequente o constrangimento de inúmeros músicos profissionais em contexto de uma interação musical sem o apoio de uma partitura, ou na criação espontânea de narrativas musicais. O mesmo se reflete na dificuldade que um aluno tem na interpretação pessoal, já que, habituado a obedecer a indicações notacionais, não desenvolve capacidades intelectualmente mais autónomas que lhe permitam reorganizar os conteúdos aprendidos e expressar espontaneamente as suas próprias ideias e sentimentos.

Para Azzara (2002, p. 179) caberá ao Professor desenvolver um conjunto de ferramentas que tornem os alunos capazes de compreender padrões tonais e rítmicos, mais do que o desempenho decorrente do processo de imitação. Por sua vez, Nachmanovitch (1993, p. 51) salienta o facto de que enquanto um aluno se diverte estará mais apto à adaptar-se-á à mudança de contextos e condições, e esses processos criativos são formas de divertimento.

Através do contacto com processos de criação, os Professores podem começar a ouvir e entender algo sobre como a imaginação musical dos alunos funciona. “Isso é inestimável no desenvolvimento de habilidades auditivas e interpretativas”<sup>62</sup> (Glover & Scaife, 2004, p. 83).

Acerca da apreciação do Professor, Duailibi e Simonsen (citado por Nicolau, 1994, p. 11), acreditam que a criação e o julgamento nunca devem ser exercidos ao mesmo tempo, alertando para o adiamento da crítica para que não cause obstáculo à criação de novas associações. Ainda assim, não é dispensável e é até imprescindível para uma coerência e qualidade no que é criado, como previne Nachmanovitch, “Sem visão crítica, criamos lixo. Com excesso de crítica, criamos bloqueio” (1993, p. 156).

Nesta sequência, Bruner defende o papel mediador, organizador e facilitador dos Professores, ajudando o aluno a dominar as ferramentas essenciais do próprio aprender, produzindo, desta forma, alunos intelectualmente mais independentes, contestadores e capazes de procurar conteúdos de acordo com os seus objetivos de aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

---

<sup>62</sup> Tradução de: “This is invaluable in developing aural and interpretative skills” (Glover & Scaife, 2004, p. 83).

### 6.2.1 Haverá espaço para a introdução de processos criativos num sistema de ensino tal como o que vigora hoje em dia no ensino vocacional de Acordeão?

Não seria previdente refletir sobre este assunto sem que se referenciasse tanto as experiências e respetivas repercussões como os pareceres dos dois acordeonistas portugueses supramencionados sobre esta questão.

José Valente teve ao longo da sua formação académica contacto com a improvisação no decorrer do seu mestrado na Escola Superior de Artes Aplicadas, numa unidade curricular de improvisação contemporânea. Admite ter sido uma experiência enriquecedora até pelo convite que lhe foi proposto pelo Professor que a lecionava, de poder estudar aprofundadamente essa área na Alemanha. Refere que, a nível internacional, a música improvisada é parte integrante das aulas de acordeão ao nível secundário e superior, como é o caso de países como a Itália, Alemanha, Rússia, Estados Unidos da América e França. Numa análise própria, admite que estes universos criativos “poderiam ter sido uma mais-valia se tivessem sido implementadas mais cedo, talvez desde o início da formação”<sup>63</sup>, pois fornecer-lhe-ia um leque mais vasto, diversificado e completo de competências técnico-performativas, podendo moldar até a sua perspetiva na interpretação musical de uma peça, “dando-nos uma maior preparação para o mercado musical profissional”<sup>64</sup>.

De uma forma mais específica, José Valente descreve que a experiência da improvisação no acordeão lhe trouxe benefícios como o conhecimento mais apurado do teclado esquerdo, as múltiplas combinações de efeitos sonoros no instrumento e a desenvoltura do seu raciocínio musical. João Barradas, por não se rever nos programas curriculares de Acordeão dos conservatórios e na vontade de se aproximar do mundo das músicas que habitualmente ouvia, foi autodidata em improvisação no início da sua formação, e aos 15 anos percebeu que precisava de Professores que o guiassem naquilo que realmente queria aprender. O acordeonista desconhece a implementação de universos criativos em contexto de sala de aula da disciplina de Acordeão, excetuando o caso da improvisação contemporânea onde há de facto espaço para a improvisar. A música improvisada de tradição jazzística e europeia que se faz no agora, como refere, é atipicamente associada aos alunos de acordeão<sup>65</sup>.

José Valente acredita que em Portugal, “os Professores poderiam afastar-se, de vez em quando, dos métodos pedagógicos mais convencionais, experimentando com os seus alunos outros procedimentos mais

---

<sup>63</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>64</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>65</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).



diversificados”<sup>66</sup>, criando grupos de improvisação, estimulando os alunos a experimentar estilos musicais diferentes do repertório dito convencional para acordeão, e vai mais longe, com a proposta de criação de colaborações e projetos com instituições direcionadas a outras artes para além da música. O *feedback* de cada aluno sobre essas experiências, conforme explica Valente, trará “uma maior noção ao Professor de como melhor ajudar cada um deles no seu respetivo percurso musical”<sup>67</sup>.

“Seria definitivamente vantajoso para a aprendizagem artística de um acordeonista, bem como de qualquer outro músico”<sup>68</sup> a introdução de processos criativos em contexto de sala de aula, desde o início de um percurso formativo. João Barradas concorda, “é incrível e é mais do que ótimo”<sup>69</sup>, confessando que adoraria ter passado por essa experiência desde o início da aprendizagem do instrumento, “não tive um Professor, não tive dois, vários Professores disseram ‘improvisar para quê?’”<sup>70</sup>. Para a tendência a que habitualmente assiste que é a insistência na música improvisada com base em formas antigas e com estéticas não contemporâneas, alerta que “é muito importante dar essa janela aos alunos, mas depois conduzi-la vai ser muito importante também, e conduzi-la não é só dar uma ideia, é dar ideias contra aquelas em que nós acreditamos e fazê-los [aos alunos] pensar”<sup>71</sup>

---

<sup>66</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>67</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>68</sup> (Valente, comunicação pessoal, agosto 14, 2017).

<sup>69</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>70</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

<sup>71</sup> (Barradas, comunicação pessoal, abril 27, 2017).

## 7. FERRAMENTAS DE OBTENÇÃO DE DADOS

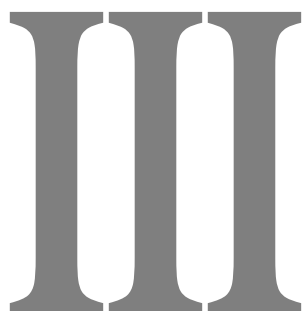
No contexto tanto da prática como do ensino do acordeão em Portugal, as abordagens existentes e registadas são ainda muito escassas. Nesse sentido, com o principal objetivo de contribuir para o conhecimento e asserção deste instrumento, considerou-se de extrema importância a exposição e o balanceamento de diferentes perspetivas sobre a prática do acordeão, sobre o ensino deste instrumento e com um olhar presciente para o acordeão em Portugal. Os testemunhos são procedentes de dois jovens instrumentistas de acordeão, com formações díspares, com percursos profissionais totalmente distintos e com uma noção extremamente atual do enquadramento do acordeão, em Portugal, mas também no estrangeiro. No conjunto de razões pelas quais a investigadora justifica a escolha dos instrumentistas, está também o sucesso e reconhecimento que tanto um, como o outro obtiveram, e pelo valiosíssimo contributo que estas duas referências internacionais deram a este universo particular que é o Acordeão.

Para obtenção de informações foram realizados inquéritos adaptados ao percurso de cada um dos indagados, com perguntas previamente estabelecidas, estruturadas e ordenadas por categorias sobre:

- o respetivo percurso académico e profissional;
- a experimentação de processos criativos ao longo da sua formação;
- o parecer sobre o ensino do instrumento no contexto internacional;
- a sua opinião no que respeita ao ensino de Acordeão em Portugal e o papel dos Professores na preparação dos alunos para o mercado de trabalho;
- a inclusão de exercícios de criação e improvisação musical como complemento à prática didático-pedagógica;
- as competências que, na sua opinião, os acordeonistas deverão ter para emergir no mercado.

Foi realizada uma entrevista estruturada a João Barradas, com o encontro previamente marcado e realizado por meio de *Skype*, no dia 27 de Abril de 2017 pelas 16:55 horas, com a duração de aproximadamente 01:12 horas. A transcrição integral da mesma encontra-se no Anexo 10 do presente documento. O questionário realizado a José Valente foi enviado por e-mail no dia 14 de Agosto de 2017 e as respetivas respostas foram recebidas no dia 28 do mesmo mês. Este documento está incorporado no Anexo 10.

É imprescindível registar que não teria sido possível a realização da reflexão anteriormente realizada, sem a predisposição e disponibilidade destas duas figuras a quem o acordeão tanto deve, com uma amabilidade extraordinária e com uma tão autêntica humildade e vontade em cooperar no engrandecimento do percurso deste instrumento.



<b>1. Método de Investigação</b>	<b>85</b>
1.1 Descrição e Objetivos da Investigação	85
1.2 Contextualização	86
1.2.1 Escolas e Tipos de Ensino	86
1.3 Caracterização dos participantes	87
1.3.1 Ateliers Individual	87
1.3.1 Atelier de Grupo	88
<b>2. Procedimentos e metodologias</b>	<b>91</b>
2.1 Planificações	91
2.2 Descrição e conceptualização de procedimentos	91
Atelier 1	92
Atelier 2	94
Atelier 3	95
Atelier 4	97
Atelier de Grupo	98
<b>3. Apresentação, análise e discussão dos resultados</b>	<b>106</b>
3.1 Ferramentas de obtenção de resultados	106
3.2 Análise dos resultados	107
3.2.1 Resultados obtidos por atelier	107
Atelier 1	108
Atelier 2	108
Atelier 3	109
Atelier 4	110
Atelier de Grupo	113
3.3 Discussão dos resultados	114
3.3.1 Ateliers Individuais	114
3.3.2 Atelier de Grupo	117

## 1. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

### 1.1 Descrição e Objetivos da Investigação

Face ao embasamento teórico exposto no presente documento, como projeto educativo é objetivo principal deste estudo a implementação de exercícios que envolvam as dimensões dos processos criativos e que promovam a capacidade de compreensão musical e de pensamento criativo a um grupo de alunos de acordeão.

O projeto de investigação pretende também propor uma resposta a um perfil que se pretende ser artístico, focado no mundo real do mercado de trabalho e das competências que, no caso do acordeão, um aluno deve adquirir ao longo da sua formação (para além das competências previstas nos currícula).

Nesse sentido, concebeu-se a planificação de um conjunto de operações, bem como a concentração de recursos e meios, segundo princípios previamente definidos, para a sua posterior aplicação no âmbito do ensino do acordeão, como complemento à prática didático-pedagógica.

A implementação deste projeto de investigação comporta duas vertentes: a individual, com a promoção de rituais de início de aula, através de ateliers que decorrem nos primeiros 15 minutos de tempo letivo, no contexto de aulas individuais, e a vertente coletiva, com a criação de um atelier de grupo, que envolve não só alunos de acordeão como também Professores. Para todos os ateliers – assim são denominados, – incluindo o atelier de grupo, são identificados os objectivos específicos para cada exercício, selecionados os conteúdos e estabelecidas as estratégias educativas para o ensino/aprendizagem de processos criativos, com especial enfoque no desenvolvimento da improvisação.

Dentro dos ateliers individuais, são estudados dois diferentes grupos de alunos, de escolas diferentes, uma delas oficial e a outra particular, com currícula naturalmente dissemelhantes. Note-se que não é principal intuito do estudo o balanceamento dos resultados de uns e outros, mas sim obter dados conclusivos acerca da experiência de propor exercícios semelhantes para alunos com formações muito díspares, ainda que com a mesma premissa: os alunos participantes nunca tiveram contacto com processos criativos num contexto formal. No caso de alguns exercícios, a dificuldade foi adaptada a cada um, prevendo-se à priori essa necessidade e planeando-se níveis de complexidade dentro dos próprios trabalhos educativos. O momento da sua implementação revestiu-se também de alguma flexibilidade, viabilizando adaptações sempre que necessário.

Entende-se que, apesar de terem sido aplicados 11 exercícios em contexto individual e 7 exercícios no atelier de grupo, não é suficiente para a consolidação

de conhecimentos que foram proferidos nas competências que um acordeonista deverá ter, na parte II, no ponto 4. Ainda assim, não pretende ser mais do que uma alternativa ao uso estreito da partitura como forma de os alunos executarem música, desenvolvendo competências musicais e técnicas com exercícios onde terão que envolver o gesto e o ouvido, a criatividade e o sentido musical de execução, que poderão posterior e autonomamente repetir.

Estes ateliers compreendem o desenvolvimento de competências musicais, técnicas e auditivas, através de tarefas simples que envolvem treino auditivo, exploração de movimentos corporais, imitação e criação de ritmos, texturas, desenvolvimento das capacidades técnico-performativas, como a articulação, acentuação, dinâmica, a exploração do fraseado de estruturas musicais, o contacto com partituras não convencionais, a compreensão de uma progressão harmónica e o respetivo ritmo harmónico, entre outros discriminados na secção de Procedimentos e Metodologias (ponto 2, parte III). Para além destas competências, pretende-se promover a desmistificação da ideia de que a improvisação não é um processo acessível a todos e capacitar os envolvidos a desenvolverem-se de uma forma autónoma, veiculando-lhes algumas ferramentas e estratégias de aprendizagem.

Para além disso, pretende-se também facultar aos alunos envolvidos o entendimento e a importância que a criatividade requisitada em cada exercício tem, não só para o contexto musical, mas também para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo, no conjunto das atividades sociais e na perspectiva das interações humanas.

## 1.2 Contextualização

### 1.2.1 Escolas e Tipos de Ensino

A presente investigação envolveu duas escolas que divergem entre si em vários aspetos. A primeira, o Conservatório Regional de Música Dr. José de Azeredo Perdigão (CRMV), instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada exposta no presente relatório, está descrito no ponto 3 da parte I do mesmo.

A segunda é a Escola de Música da Associação de Acordeonistas do Távora e Douro Sul (A@TDS), sediada na freguesia de Riodades, no concelho de São João da Pesqueira. É uma escola particular de ensino de acordeão, e mais recentemente de concertina, com autonomia pedagógica, representando assim uma alternativa e uma variante ao ensino oficial. Começou por ser uma escola de ensino doméstico, com o Professor Carlos Frias, natural de Riodades, que se deslocava às casas dos próprios alunos para administrar as aulas, dedicando-se a um ensino individualizado, embora amador, mas muito centrado nos reais

interesses de cada aluno. No decorrer do seu trabalho e com a angariação de um conjunto de alunos, foi criado um grupo de acordeonistas em 2003, conhecidos pelo nome da própria associação erguida no mesmo ano, que levou a música tradicional portuguesa tocada por cerca de 20 elementos a todo o país, incluindo a Ilha dos Açores, com concertos também em Espanha, França, Itália e mais recentemente na Suíça.

O contexto onde se insere, na Região Demarcada do Douro, é fundamentalmente agrícola, com especial incidência na produção de vinho, azeite e amêndoa. Com um clima essencialmente continental com invernos extremamente frios e verões muito quentes, representa também uma visão árida e menos cultivada resultante do constante abandono da agricultura e da desertificação do interior português, que se sente em localidades sem indústria ou serviços.

Os atuais alunos da escola são residentes na região da província de Trás-os-Montes e Alto Douro. Estão a cerca de 100 quilómetros de distância da capital de distrito, Viseu, e a 60 quilómetros de Vila Real, onde podem ter acesso a escolas oficiais. É incomportável para os alunos estudar nestas escolas devido à sua localização, aos gastos financeiros que isso envolveria e ao tempo despendido para o efeito, impossibilitando-lhes a opção por uma educação artística especializada.

A escola propõe então uma igualdade de oportunidades para todos, com uma oferta formativa muito direcionada para os instrumentos acordeão e concertina, e, sem recursos humanos suficientes, tem apenas as disciplinas de Acordeão ou Concertina e Classe de Conjunto (uma hora semanal de tempo letivo para cada). Participa em intercâmbios e em associativismos na região e fora dela e organiza festivais de acordeão anualmente, desde 2006, onde os alunos se apresentam a solo para público, numa sala de espetáculos na região, que difere de ano para ano, promovendo assim a cultura regional e a sustentabilidade da mesma.

## 1.3 Caracterização dos participantes

### 1.3.1 Ateliers individuais

Foram quatro os alunos que participaram nas sessões individuais. Dois deles estudam no Conservatório Regional de Música de Viseu (CRMV), os restantes estudam na Escola da Associação de Acordeonistas do Távora e Douro Sul (A@TDS).

Na tabela 8 encontra-se a informação geral sobre cada participante, cujos dados foram recolhidos dos formulários preenchidos pelos próprios, antes da intervenção. Algumas informações mais específicas estarão descritas ao longo da análise dos ateliers, no ponto 3 da parte III.

nome e escola	idade	grau	anos de prática de acordeão	outros instrumentos	outras atividades musicais	familiares músicos	frequência com que toca a solo em público	prática de composição, execução de memória e improvisação
<b>António CRMV</b>	13	4º	4 ou 5	piano, concertina	Grupo musical	irmãos e pai	audições e às vezes em contexto familiar	nunca compôs, toca de ouvido e nunca improvisou
<b>Miguel CRMV</b>	17	7º	10	guitarra, cavaquinho	Grupo de cantares tradicionais	irmã e pais	audições e aniversários	nunca compôs, toca de ouvido e já experimentou improvisar
<b>Mariana A@TDS</b>	16	≅ 2º	8	clarinete, concertina	Banda Filarmónica e Grupo de Concertinas	irmãs e pai	raramente	nunca compôs, às vezes toca de ouvido e nunca improvisou
<b>Rui A@TDS</b>	16	≅ 3º	4	trompete	Banda Filarmónica	irmão	algumas vezes em dias festivos	nunca compôs, às vezes toca de ouvido e nunca improvisou

TABELA 8 | INFORMAÇÃO GERAL SOBRE CADA PARTICIPANTE DOS ATELIERES INDIVIDUAIS

### 1.3.2 Atelier de grupo

Na sequência de um intercâmbio promovido pela investigadora, descrito no ponto 4.4.6 da parte I, os 35 alunos participantes, 16 alunos da Escola de Música de Perosinho (EMP), 13 alunos do Conservatório Regional de Música de Viseu (CRMV) e 6 alunos da Associação de Acordeonistas do Távora e Douro Sul (AATDS) e ainda 5 Professores das várias escolas integraram este atelier de grupo, que se realizou no Conservatório Regional de Música de Viseu. Dos 35 alunos, foram obtidas 25 respostas ao formulário fornecido após o intercâmbio, onde 48% das respostas são dadas pelos alunos da Escola de Música de Perosinho e as restantes parcelas são relativas aos alunos do CRMV e da AATDS, 28% e 24% respetivamente, das quais se determinaram as seguintes informações:

Idades dos alunos participantes no atelier de grupo

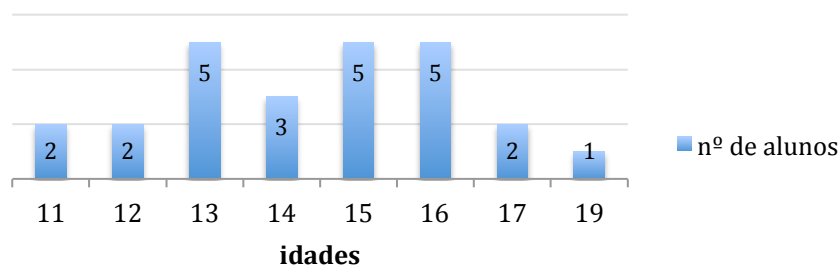


GRÁFICO 2 | IDADES DOS ALUNOS PARTICIPANTES NO ATELIER DE GRUPO

As idades compreendem-se entre os 11 e os 19 anos, sendo que a média de idades é aproximadamente 15.6. Este valor vai ao encontro dos 24% dos alunos que afirmam frequentar o 4º grau, num conjunto que envolve todos os graus do ensino básico e do ensino complementar. Uma grande maioria (48%) já toca acordeão há 4 ou 5 anos. É de destacar a abrangência de níveis que integram este grupo, tratando de alunos que têm apenas um ano de instrumento como também alunos com mais de 11 anos de estudo de acordeão.

### Com que frequência costumas apresentar-te em público?

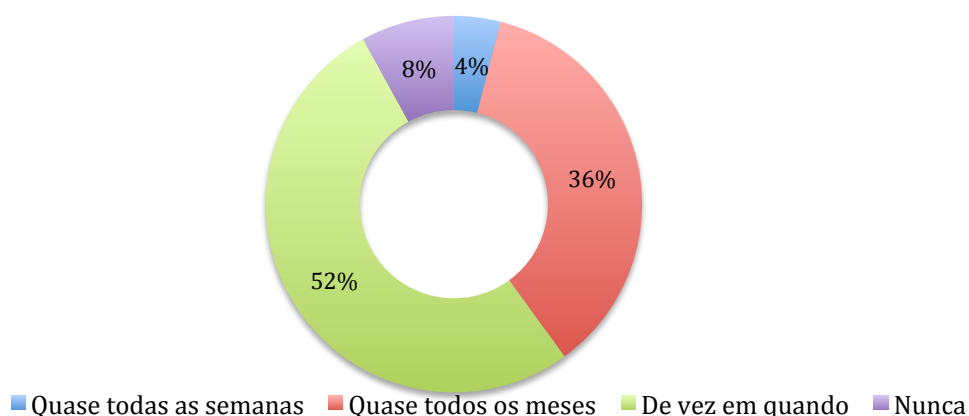


GRÁFICO 3 | FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS SE APRESENTAM EM PÚBLICO

No mesmo formulário, foram obtidos os valores percentuais expressos no gráfico circular 3, onde se constata que 8% dos alunos inquiridos não costumam apresentar-se em público, havendo apenas uma das justificações ao porquê desta resposta. Em resposta aberta, um dos alunos justificou o facto que ter vergonha. Os restantes alunos enumeraram as audições e concertos com orquestra de acordeões onde se inserem, como o contexto mais frequente para as suas apresentações em público. Festas em família, concertos com bandas filarmónicas e festas populares, também figuram o leque de respostas.



### Improvisação/Aprender músicas através do ouvido

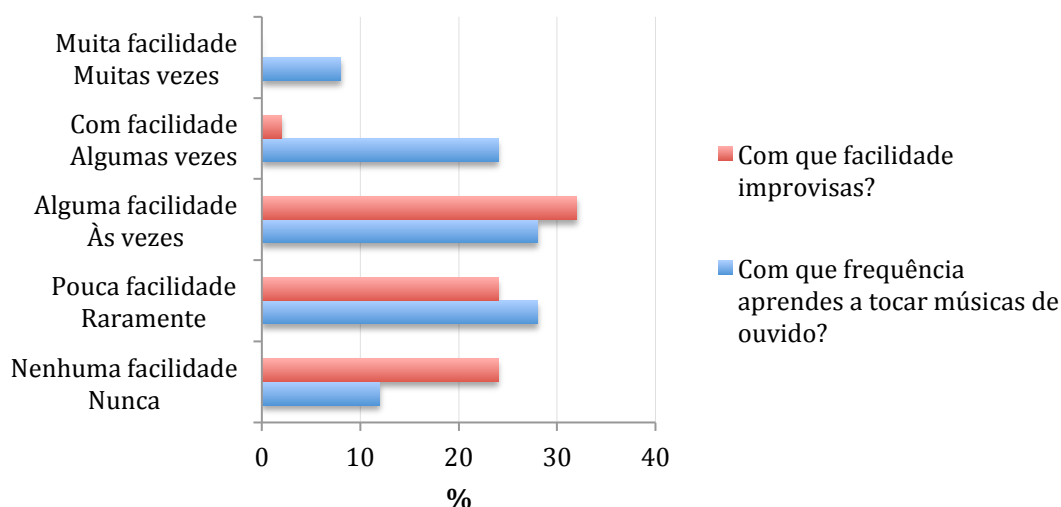


GRÁFICO 4 | COMPARAÇÃO DE RESPOSTAS ENTRE A FACILIDADE COM QUE OS PARTICIPANTES IMPROVISAM COM A FREQUÊNCIA COM QUE APRENDEM MÚSICAS ATRAVÉS DO OUVIDO

O gráfico 4 compara as respostas dadas pelos alunos às perguntas “Com que facilidade improvisas?” e “Com que frequência aprendes a tocar músicas de ouvido?”, com duas categorias de resposta diferentes mas que, quando comparadas individualmente, parecem estabelecer alguma relação de direta proporcionalidade, isto é, os alunos que afirmam ter facilidade em improvisar, confirmam, por outro lado, que aprendem a tocar músicas através do ouvido muitas vezes. O mesmo se verifica de uma forma inversa.

À questão “**Já alguma vez tinhas participado em exercícios como os do Atelier de Improvisação de hoje?**” apenas 28% dos alunos afirmaram que sim, em aulas individuais, aulas de música de câmara e masterclasses.

## 2. PROCEDIMENTOS E METODOLOGIAS

### 2.1 Planificações

O processo de revisão bibliográfica providenciou materiais diversos para a criação de um conjunto de exercícios. Foi planeado cada atelier de acordo com conteúdos a abordar e competências a adquirir, através de estratégias que refletem a investigação e que constroem uma experiência. Como o próprio nome indica, foram experimentados exercícios que sofreram ligeiras adaptações em tempo real ao longo da sua implementação, de acordo com as facilidades e/ou dificuldades dos alunos participantes.

### 2.2 Descrição e conceptualização de procedimentos

Foram concebidos 11 diferentes exercícios em 4 sessões de aula individual e ainda 7 exercícios num atelier de grupo.

A conceção geral dos planos de aula seguiu uma lógica sequencial, tendo como referência o conceito de economia defendida por Bruner (Arends, 2008) (1962), com uma quantidade pequena de conteúdos por aula. No primeiro atelier, os exercícios são uniformizados, concentrados apenas na comunicação emotiva, que, sendo o primeiro, pretende transmitir a ideia de os ateliers tencionam propor exercícios “fora da caixa”, onde será dispensada a esfera estreita da partitura, com espaço para que o aluno se expresse musicalmente. Por outro lado, os exercícios semelhantes no primeiro atelier evitam criar um impacto negativo no participante resultante de tarefas muito díspares, permitindo tempo de adaptação do aluno aos exercícios.

*Logo que a capacidade das crianças para imitar padrões se encontre desenvolvida, é decididamente altura de as encorajar a improvisar os seus próprios padrões, porque quanto mais cedo elas forem capazes de o fazer em resposta a um padrão de um adulto, tendo consciência de que não estão a imitar o padrão desse adulto, melhor preparadas estarão para se iniciarem na audição preparatória do tipo assimilação e, mais tarde, na audição propriamente dita. (Gordon, 2000, pp. 98–99)*

O segundo atelier, inspirado na teoria da aprendizagem musical de Gordon (2000), concentra as suas atenções essencialmente no processo de imitação de frases simples, rítmicas e depois rítmico-melódicas, e posteriormente a criação de pequenas frases, seguindo uma estrutura. Estes

exercícios requerem a marcação de uma pulsação estável do início ao fim e para esse efeito, foi usada como ferramenta a aplicação “ChordBot” que substitui a monotonia de um metrônomo, mantendo a pulsação constante através de acompanhamentos rítmicos automaticamente gerados, com instrumentação à escolha, permitindo alterações ao longo do exercício.

O terceiro atelier volta a requisitar a criação de novos materiais musicais, desta vez com maior liberdade de utilização de recursos, na medida em que os alunos têm apenas uma partitura não convencional como orientação. Contrariamente, o exercício seguinte solicita o seguimento de indicações muito específicas, com a execução da escala de Dó Maior, sob o controlo de um tempo metronómico constante, em compasso quaternário, experimentando diferentes dinâmicas, articulações e ritmos.

Quanto ao quarto e último atelier envolve, a partir de uma canção conhecida, um conjunto de processos, desde o reconhecimento da melodia e respetiva harmonia até à improvisação sobre a harmonia da canção.

O atelier de grupo foi dividido em duas partes, cuja primeira foi realizada com todos os participantes em conjunto, na mesma sala. Na segunda parte, o grupo foi dividido em quatro subgrupos, que, distribuídos por quatro salas, trabalharam entre si com a orientação de um Professor participante. Aos Professores foram entregues folhas de apoio com as tarefas a realizar e com uma proposta da investigadora de possíveis metodologias a aplicar.

Os planos concebidos tanto para as aulas individuais como para o atelier de grupo, incluem os objectivos específicos, os conteúdos e as tarefas propostas. Primeiramente, serão apresentados os enunciados de cada exercício ao longo dos vários ateliers simulando o contexto de aula através do discurso direto e em seguida, os objetivos específicos de cada exercício assim como os respetivos conteúdos.

## Atelier 1

### Exercício nº 1<sup>72</sup>

*Utilizando somente uma nota à tua escolha, e em apenas 15 segundos, deixarás infundir o som através das palavras seguintes:*

- Amor
- Ódio
- Raiva
- Medo
- Ternura

<sup>72</sup> Exercício retirado do livro *Improve Your Teaching: Teaching Beginners: A New Approach for Instrumental and singing teachers* (Harris, 2008, p. 42).

---

*Através de outras notas, do teclado direito e/ou esquerdo, infundes:*

---

- *Um som quente*
  - *Um som frio*
  - *Um som mal cheiroso*
- 

*E ainda...*

---

- *Uma vírgula*
  - *Um ponto final*
  - *Um ponto de exclamação*
  - *Um ponto de interrogação*
  - *Uma melodia simples*
  - *Uma marcha*
- 

### Objetivo Específico:

Criar um som em apenas 15 segundos, utilizando apenas uma altura musical à escolha do aluno, associando-o a palavras que lhe serão pronunciadas, uma de cada vez. (Amor, Medo, Um som quente, Uma vírgula, ...)

### Conteúdos:

*A comunicação emotiva está ligada ao conhecimento da gramática musical porque quanto maior for o número de fórmulas conhecidas, mais sofisticados são os conceitos que podem ser expressos.*<sup>73</sup>  
(Biasutti, 2015, p. 7)

O primeiro exercício proposto pretende explorar a criatividade do aluno e a sua imaginação musical, solicitando a criação de sons associando-os a diversos sentimentos, através do uso da comunicação emotiva referente à transmissão e indução de estados emocionais e afetivos durante a improvisação musical.

### **Exercício nº 2**

*Depois de ouvires a recitação do poema “Quinto: Nevoeiro”<sup>74</sup>, de Fernando Pessoa, criarás um ambiente sonoro propício a uma segunda recitação.*

---

### **Exercício nº 3**

*Depois de observares com atenção a imagem do Adamastor<sup>75</sup>, criarás atmosferas sonoras durante 30 segundos que representem a figura visualizada.*

---

### **Exercício nº 4**

*Terás que criar texturas sonoras, com a durabilidade de 30 segundos, com base na palavra “tempo”.*

---



---

<sup>73</sup> Tradução de: “Emotive communication is connected with knowledge of musical grammar because the greater the number of known formulas is, the more sophisticated are the concepts that can be expressed.” biasutti, p.7)

<sup>74</sup> O referido poema encontra-se no Anexo 14 do presente documento.

<sup>75</sup> A imagem que se trata poderá ser consultada no Anexo 14.

Objetivos Específicos:

Criar texturas sonoras, utilizando apenas uma altura musical à escolha do aluno, com base na audição de um poema e durante a sua segunda declamação; com base numa imagem facultada em apenas 30 segundos; por fim, com base na palavra *tempo*.

Conteúdos:

Os conteúdos são iguais aos exercício nº1.

## Atelier 2

**Exercício nº 5**

5.1 – *Imita o padrão rítmico que irei percutir corporalmente, depois de 4 tempos de pausa para reproduzires mentalmente, sob uma pulsação estável;*

5.2 – *Percute um padrão rítmico ao longo de 4 tempos usando o corpo, com a marcação do tempo metronómico constante para que eu imite, mas que sejas capaz de imitar também;*

**Exercício nº 6**

6.1 – *Imita o texto musical que irei executar onde utilizarei as primeiras 5 notas da escala de Dó Maior, depois de 4 tempos de pausa para reproduzires mentalmente, sob um tempo metronómico constante, em compasso quaternário.*

6.2 – *Cria uma frase musical de 4 tempos para eu imitar usando somente as primeiras 5 notas da escala de Dó Maior sob o controlo de um tempo metronómico constante em compasso quaternário.*

**Exercício nº 7**

*Cria uma frase musical consequente (do tipo resposta) a uma frase musical proposta por mim, sem tempo de pausa, limitada às primeiras 5 notas da escala de Dó Maior, com o tempo metronómico constante em compasso quaternário, e com a nota Dó como nota pedal.*

**Exercício nº 8**

*Reproduz uma frase musical antecedente (do tipo pergunta), para obteres a minha resposta (motivo consequente), usando apenas as primeiras 5 notas da escala de Dó Maior, com o tempo metronómico constante em compasso quaternário.*

Objetivos específicos:

**Ex. nº 5.1** – Imitar o padrão rítmico percutido pela Professora ao longo de 4 tempos, com 4 tempos de pausa para reproduzir mentalmente o padrão antes da imitação, por meio de uma pulsação estável;

**Ex. nº 5.2** – Criar e percutir um padrão rítmico para a Professora imitar, por meio de uma pulsação estável.

**Ex. nº 6.1** – Imitar o texto musical executado pela Professora, composto por elementos rítmico-melódicos, com 4 tempos de pausa para reproduzir

mentalmente a frase antes da imitação, contendo apenas as cinco primeiras notas da escala de Dó Maior, com articulações e dinâmicas específicas, por meio de uma pulsação estável.

**Ex. nº 6.2** – Criar uma frase musical dentro da tonalidade de dó, usando apenas as primeiras cinco notas da escala de Dó Maior, com a duração de 4 tempos, com uma pulsação estável, para a Professora imitar.

**Ex. nº 7.** – Criar uma frase musical consequente (do tipo resposta) imediatamente a seguir a uma frase proposta pela Professora, sem tempo de pausa, dentro da tonalidade de dó, usando apenas as primeiras cinco notas da escala de Dó Maior, com uma pulsação estável.

**Ex. nº 8.** – Reproduzir uma frase musical antecedente (do tipo pergunta), dentro da tonalidade de dó, usando apenas as primeiras cinco notas da escala de Dó Maior, com uma pulsação estável, para obter uma resposta da Professora.

#### Conteúdos:

O exercício nº 5 contempla exercícios rítmicos através da imitação de padrões rítmicos, adaptados às suas capacidades cognitivas, com o aumento gradual de dificuldade, sendo que, após algum tempo, o aluno cria e percute alguns padrões que serão imitados pela Professora. Após concluído este processo, o exercício é executado no instrumento. No exercício nº 6, com a execução de textos melódicos simples, construídos com base em apenas cinco notas de uma escala estudada repete-se o processo.

Seguidamente, nos exercícios nº 7 e nº 8, o participante é estimulado a responder instantaneamente a uma frase musical executada pela Professora, sem compasso de espera, ao contrário dos exercícios precedentes, esperando-se um ambiente de diálogo musical Professora-aluno, onde o que é reproduzido pelo aluno tenha elementos musicais da “pergunta” da Professora, e há novamente uma permuta de funções, possibilitando ao aluno a experiência de criar uma frase musical que terá uma resposta da Professora onde englobará motivos “seus”.

### Atelier 3

#### **Exercício nº 9**

---

*Interpreta e executa a partitura não convencional<sup>76</sup>, da forma que aches mais adequado, sendo que terás que analisar o resultado final, associando a tua execução aos elementos constituintes da partitura.*

---

<sup>76</sup> Partitura presente no Anexo 14 do presente documento.

Objetivos específicos:

Interpretar e executar a partitura não convencional, sem nenhuma indicação prévia, com alguns minutos para refletir antes da execução, analisando posteriormente o resultado obtido com a associação dos elementos reproduzidos aos constituintes da partitura.

Conteúdos:

O ex. nº 9 propõe o contacto com a notação musical não convencional, e a proposta para a sua interpretação. Envolve a seleção e utilização de materiais sonoros diversificados, criando os seus próprios desenhos musicais, com alturas e respetivas durações, intensidades, os registos, articulações, etc., tudo à escolha do aluno, de uma forma consciente e capaz de ser verbalizada.

**Exercício nº 10<sup>77</sup>**


---

*Executa as notas da escala de Dó Maior, sob o controlo de um tempo metronómico regular, em compasso quaternário, experimentando diferentes:*

- *dinâmicas (p, mp e f);*
  - *articulações (legato, non-legato e staccato);*
  - *ritmos (de durações curtas ou longas).*
- 

Objetivos específicos:

Executar as notas da escala de Dó Maior, sob o controlo de um tempo metronómico regular, em compasso quaternário, experimentando componentes musicais opostos, reagindo em tempo real a alterações de dinâmicas, entre *p*, *mp* e *f*, articulações, entre *legato*, *non-legato* e *staccato* e ritmos variado as durações entre curtas e longas.

Conteúdos:

O exercício nº 10 é uma oportunidade de, através de graus conjuntos de uma escala familiar para os alunos, se experimentar uma improvisação reagindo instantaneamente às alterações solicitadas, usando os opostos como criação musical. A dicotomia de ritmos longos e curtos, as diferentes dinâmicas e as dissemelhantes articulações são o foco deste exercício, enquanto acontece a prática da improvisação.

---

<sup>77</sup> Exercício retirado do livro *Improvisation Games for Classical Musicians* (Agrell, 2007, p. 215).

## Atelier 4

**Exercício nº 11**

*Executa, por meio de memória auditiva, a canção “The lion sleeps tonight”<sup>78</sup> de Solomon Linda, na versão de Pat&Stanley, e improvisa passando por várias etapas, seguindo a sua progressão harmónica, com auxílio da aplicação “ChordBot”.*

Objetivos específicos:

Este exercício está organizado de acordo com a seguinte sequência de objetivos:

1. Executar o excerto da melodia da canção “The lion sleeps tonight”<sup>78</sup> de Solomon Linda, na versão de Pat&Stanley, estudada previamente por meio de memória auditiva.

2. Experimentar, executando de ouvido, as funções harmónicas mais adequadas à melodia, uma frase de cada vez, e executá-las no fim, no teclado esquerdo, juntando a melodia executada no teclado direito. A progressão harmónica deverá corresponder a: I | IV | I | V | I | IV | I | V

3. Aprender o sistema de cifras e associar as letras aos acordes da encadeamento harmónico da canção, correspondentes a: C | F | C | G | C | F | C | G |

4. Executar apenas a linha melódica referente à fundamentais do acordes, com ambas as mãos, enquanto a Professora executa a melodia.

5. Executar os acordes pertencentes à harmonia da peça, enquanto a Professora executa a melodia.

6. Executar as notas que constituem os acordes com um ritmo à escolha do aluno, com acompanhamento musical eletrónico através da aplicação “ChordBot”, com a progressão harmónica correspondente.

7. Executar a melodia enquanto decorre o I grau da progressão harmónica, executar o acorde do IV grau aquando do seu aparecimento na progressão harmónica, posteriormente, sobre o I grau, regressar à melodia e para terminar, tocar o acorde do V grau aquando da sua chegada na respetiva progressão.

8. Substituir melodia por acorde e acorde por melodia do exercício anterior, trocando assim a ordem estabelecida e executar.

9. Improvisar apenas com as notas constituintes do acorde do I grau, aquando do decurso do mesmo no encadeamento harmónico, executar o acorde correspondente do IV grau aquando do seu aparecimento da progressão harmónica, improvisar novamente utilizando as notas correspondentes ao I grau

<sup>78</sup> Excerto correspondente ao texto “In the jungle, the mighty jungle/The lion sleeps tonight/In the jungle the quiet jungle/The lion sleeps tonight” da referida canção.



e, por fim, tocar o acorde do V grau. Todo o exercício deve ser realizado com acompanhamento da mão esquerda a executar a linha melódica referente ao baixo (sobre as notas fundamentais de cada acorde).

10. Trocar a improvisação pelo acorde e vice-versa no exercício 9 e realizá-lo.

11. Improvisar apenas com as notas com as notas dó, ré, mi, fá e sol enquanto decorre o I grau da progressão harmónica, executar a fundamental do acorde correspondente ao IV grau aquando do seu aparecimento na progressão harmónica, improvisar novamente com as notas dó, ré, mi, fá e sol no I grau e alfin, ao longo do aparecimento do V grau no encadeamento harmónico, tocar a fundamental do V grau. Todo o exercício deve ser realizado com acompanhamento da mão esquerda a executar a linha melódica referente ao baixo (sobre as notas fundamentais de cada acorde).

12. Substituir a improvisação pela fundamental do acorde e vice-versa no exercício 11 e executá-lo.

13. Improvisar apenas com as notas fá, sol, lá, si, dó e repetir os exercícios 11 e 12.

14. Improvisar com as notas da escala de dó maior, ao longo de toda a progressão harmónica.

#### Conteúdos:

Através de uma sequência de aprendizagem, são explorados o treino auditivo, por meio dos conteúdos apresentados, como a linha rítmico-melódica presente na canção familiar até ao reconhecimento rítmico-harmónico da progressão I IV I V I IV I V, em modo maior, vindo a ser mais tarde a base harmónica para o aluno desenvolver uma improvisação.

### Atelier de Grupo

#### Parte 1

#### Contexto:

O grupo, composto por 40 elementos, alunos e Professores de acordeão, está numa sala onde residem um número de cadeiras superior e com espaço suficiente para formar uma roda de pé ou sentados. Cada elemento tem o seu acordeão. Ao longo de 1h20 minutos, com pequenas pausas entre os exercícios, decorre a primeira parte deste atelier.

**Exercício nº 1**

*Vamos dispor-nos em roda. Dividirei o grupo em dois e atribuirei um motivo rítmico a cada subgrupo, que, em uníssono, um percuti-lo-á e o outro irá executá-lo por meio da entoação vocal. Cada participante será solista, dirigindo-se ao centro da roda, onde irá expressar o seu nome de forma criativa e regressar ao seu lugar no decorrer de 4 tempos. Todos os participantes interrompem os motivos padrões para imitar a performance do solista, também em 4 tempos e retornam à reprodução dos motivos. Quando eu pedir “Troca”, os motivos rítmicos serão permutados entre os subgrupos. Todo o exercício deverá ter um tempo metronómico constante.*

Objetivos específicos:

Executar dois motivos rítmicos contrastantes, um percutido corporalmente e o outro cantado, sob uma pulsação constante até ao final do exercício.

Dirigir-se ao centro da roda para expressar o seu nome, explorando a criatividade e regressar ao seu lugar em apenas 4 tempos.

Imitar a performance dos solistas e prosseguir a execução de cada motivo, até que todos os participantes sejam solistas.

Conteúdos:

Tendo o material rítmico como principal enfoque da atividade, e com uma dinâmica ativa executando-a de duas formas distintas por meio da percussão e entoação vocal, explora-se não só a coordenação motora com a realização dos motivos anteriormente dados, mas também o despertar da criatividade com o desafio da criação rítmica da reprodução dos seus nomes, vendo-se limitados não só pelo tempo, mas também na criação de um motivo que esteja contextualizado com o que anteriormente viera a ser praticado em conjunto.

**Exercício nº 2**

*Todos os alunos em simultâneo vão observar e escutar o que o Professor percuta, em quatro níveis: pés, coxas, palmas e estalos de dedos. Todo o grupo vai imitar o Professor em uníssono, enquanto este reproduz simultaneamente o motivo rítmico seguinte.*

Objetivos específicos:

Observar e escutar o motivo rítmico que o Professor executa, que envolve quatro níveis: pés, coxas, palmas e estalos de dedos.

Imitar o motivo, enquanto o Professor, em simultâneo, reproduz o motivo rítmico seguinte, imitar novamente, e assim sucessivamente.

#### Conteúdos:

Num sistema cíclico, este exercício aborda a capacidade dos alunos de assimilação e de independência motora, pois é pedido que, no momento em que executa um motivo, simultaneamente escuta o que executará *à posteriori*. Assim, para além de estar em foco de atenção as diversas sensações em simultâneo, isto é, tátil e auditiva, também está em atividade a concentração e coordenação dos alunos.

#### **Exercício nº 3**

*Depois de formarmos uma roda gigante, vamos aprender com o instrumento dois motivos musicais distintos que serão criados por dois alunos – um para a mão direita e o outro para executar com a mão esquerda. Vamos imaginar o ponteiro dos segundos de um relógio que irá passar por cada um de vós, quando passar por um rapaz executamos o primeiro motivo, se for uma rapariga, tocaremos o segundo. Os motivos irão variar em exercícios seguintes.*

*(Numa segunda fase), vamos dividir o grupo em dois subgrupos e a partitura não convencional referente a cada subgrupo é a disposição dos participantes do grupo oposto. Vou escolher dois ou três elementos neutros, que não simbolizem nenhum dos motivos, mas um cluster. A apresentação final, por assim dizer, será a performance de cada subgrupo, uma a seguir à outra sem interrupções.*

#### Objetivos específicos:

Executar com o instrumento dois motivos musicais distintos, definidos previamente, em que um deles simboliza os rapazes e o outro as raparigas.

Seguir a partitura não convencional que adota a ordem pela qual os próprios participantes estão dispostos, na direção dos ponteiros do relógio, e executar os motivos correspondentes, consoante passa por um rapaz ou por uma rapariga, com o tempo metronómico constante.

Numa segunda fase, com o grupo dividido em dois, o objetivo é seguir a partitura não convencional referente a cada subgrupo que é a disposição dos elementos do grupo oposto. Depois de definidos dois ou três participantes neutros, executar um *cluster* aquando da passagem destes como elementos da partitura.

#### Conteúdos:

No exercício nº 3 é pedido aos alunos que, após formarem uma roda, executem dois motivos distintos à escolha de dois alunos, sendo um atribuído

aos rapazes e o outro às raparigas, coordenando com o que é referente à execução com a mão direita e que é executado pela mão esquerda. Através do contacto com a partitura não convencional, no caso, a “partitura humana” composta pela disposição dos participantes, no sentido dos ponteiros do relógio e imaginando o ponteiro dos segundos a passar por todos, os alunos executam em conjunto no instrumento, o motivo que corresponde a cada um.

Posteriormente a este exercício, há a formação de dois subgrupos que terão como principal material de trabalho a disposição que será formada pelo grupo oposto, executando novamente a “partitura humana” que é executada em duas partes referentes a cada subgrupo.

### **Exercício nº 4<sup>79</sup>**

---

*Vamos todos cantar duas frases que irei reproduzir, uma de cada vez. Depois uma metade do grupo vai tocar nos instrumentos a primeira frase e os restantes respondem com a segunda. Um pequeno conjunto de participantes vai executar uma nota pedal. Cada aluno será solista! Em quatro tempos, vai improvisar usando apenas a nota dó, sendo que depois de passar por quatro solistas, vamos regressar ao tema.*

---

#### Objetivos específicos:

Cantar uma melodia que é entoada pela Professora e depois, executada pelos alunos nos próprios instrumentos. A melodia é composta por duas frases: uma metade do grupo deve executar a primeira e a outra metade deve executar a segunda frase. Alguns elementos selecionados devem executar uma nota pedal.

Improvisar ao longo de quatro tempos utilizando somente a altura definida correspondente a dó. Depois de terminado um ciclo de quatro solos, deve regressar-se ao tema, até que todos os participantes sejam solistas.

#### Conteúdos:

Este exercício requer a imitação de uma melodia simples cantada, construída com as primeiras quatro notas do modo lídio partindo da nota dó. Posteriormente, essa melodia é executada no instrumento, dada apenas a indicação de que começa na nota dó. A posterior execução em grupo requer a consciência da estrutura previamente estabelecida, quer do espaço musical para as secções solistas, quer da execução da secção do tema que foi antecipadamente atribuído aos participantes.

---

<sup>79</sup> Exercício retirado e adaptado do livro *Improvising and Composing for Groups* (Glover & Scaife, 2004, p. 85).

Sem preocupação melódica – usando apenas a nota dó – o aluno tem a oportunidade de criar uma improvisação rítmica, com elementos musicais de expressão, sabendo previamente que tem apenas quatro tempos para a sua concretização.

### **Exercício nº 5**

---

*Eu, que estou no meio da roda formada por todos os participantes, quero entrar em vários filmes. Vós fareis parte da banda sonora desses filmes, criando ambientes sonoros alusivos às descrições simples que irei enunciar. Quero sentir os quatro cantos da sala de cinema, e cada um terá sempre que contribuir para a paisagem sonora, selecionando o momento indicado para isso. Vamos imaginar que estou a assistir a um filme de terror; estou a ver golfinhos a saltar e cisnes a deslizar; agora, extraterrestres a pousar na lua; uma bruxa malvada com caldeirão; uma enorme trovoada; estou a ver crianças a saltar num trampolim; estou a assistir ao nascer do sol; estou a observar papagaios de vento; estou a assistir à queda de flocos de neve; um helicóptero a descolar; por último, estou em plena hora de ponta, parada nuns semáforos na cidade do Porto, e de repente passa a verde, mas ninguém avança!*

---

#### Objetivos específicos:

Criar uma paisagem sonora através da descrição simples de contextos como filme de terror, golfinhos a saltar e cisnes a deslizar, extraterrestres a pousar na lua, bruxa malvada com caldeirão, uma trovoada, crianças a saltar num trampolim, o nascer do sol, papagaios de vento, flocos de neve, o helicóptero a descolar, trânsito em hora de ponta na cidade do Porto.

#### Conteúdos:

Dispostos em círculo, e tendo como referência o conceito e o papel que desempenha uma banda sonora num filme, foi pedido que criassem vários ambientes sonoros para espelhar situações bastante contrastantes, não só do quotidiano de cada um, como por exemplo o nascer do sol, ou um helicóptero a descolar mas também fruto da nossa imaginação como por exemplo uma bruxa malvada com um caldeirão.

## Parte 2

### Contexto:

Com o grande grupo dividido aleatoriamente em quatro subgrupos, três grupos de nove alunos e o restante composto por oito alunos, atribuindo ao acaso um Professor participante a cada subgrupo com o papel de orientador, as tarefas desenvolvem-se em salas diferentes, uma sala para cada subgrupo, ao longo de 30 minutos. Dois subgrupos realizam a tarefa nº 6 e os outros dois restantes o exercício nº 7, mas ambos envolvem uma apresentação final diante de todos.

A cada Professor, é fornecida uma folha de apoio que pode ser consultada no Anexo 12 do presente documento, contendo o tempo máximo de duração da realização das tarefas, a descrição das próprias e ainda a proposta de metodologia para auxílio do Professor.

### **Exercício nº 6<sup>80</sup>**

---

#### Objetivos Específicos:

Este exercício está organizado de acordo com a seguinte sequência de objetivos:

1. *Ouvir a melodia do excerto da canção tradicional inglesa Scarborough Fair<sup>81</sup> e executá-la por meio de memória auditiva. O reconhecimento e execução da harmonia correspondente é facultativo e decidido entre o grupo;*
2. *Memorizar o excerto e executá-lo sem recurso a qualquer elemento externo para além da memória;*
3. *Construir em conjunto um arranjo para o grupo a partir do excerto onde está implícita a melodia e onde todos os elementos participam;*
4. *Incluir nesse arranjo uma estrutura e tem pelo menos três das seguintes características:*
  - *Parte para Solista*
  - *Parte para Improvisação*
  - *Partes contrastantes (variando por exemplo características como tempo, dinâmica, timbre, fraseado, acompanhamento ou métrica)*

---

<sup>80</sup> Tanto para a realização do exercício nº 6 como do exercício nº 7 não houve um diálogo com os alunos diretamente pois para esse efeito foram facultadas folhas de apoio a cada Professor orientador. Por esse motivo, não é colocado no corpo de texto a simulação do discurso direto para esta tarefa como procedido nos exercícios anteriores.

<sup>81</sup> O excerto refere-se à parte inicial que contém o seguinte texto: *Are you going to Scarborough Fair?/Parsley, sage, rosemary & thyme/Remember me to one who lives there/She once was a true love of mine* (só os 4 primeiros versos).

→ *Introdução e/ou coda.*

5. *Executar o arranjo de memória para público numa apresentação final.*

### Conteúdos:

Este exercício, para além de envolver a cooperação e a dinâmica de grupo, implica um treino auditivo com a identificação de diversos elementos musicais como a melodia, o ritmo e harmonia. Também é objeto de atenção o uso de diferentes técnicas composicionais que envolvam a delineação de uma forma para o arranjo, a atribuição de tarefas a todos os elementos do grupo, adequadamente atribuídas de acordo com o nível de formação de cada elemento e ainda a escolha de registação que promova a fusão e o equilíbrio entre os vários elementos. A apresentação final requer ainda a memorização do arranjo.

### **Exercícios nº 7**

---

#### Objetivos Específicos:

Este exercício está organizado de acordo com a seguinte sequência de objetivos:

1. Ler à primeira vista a partitura disponibilizada<sup>82</sup>.
2. Harmonizar em grupo a melodia proposta (compasso a compasso) e escrever na partitura os acordes ou cifras correspondentes.
3. Decidir em conjunto questões interpretativas como a articulação, agógica, expressão, dinâmica e fraseado para a execução final e escrever na partitura a notação correspondente.
4. Construir um arranjo a partir da partitura para a posterior execução para público, onde todos os elementos terão que participar.
5. Incluir nesse arranjo uma estrutura e ter pelo menos três das seguintes características:
  - Parte para Solista
  - Parte para Improvisação
  - Partes contrastantes (variando por exemplo características como tempo, dinâmica, timbre, fraseado, acompanhamento ou métrica)
  - Introdução e/ou coda
6. Atribuir um nome à peça e um nome ao grupo autor do arranjo.
7. Memorizar e apresentar uma partitura final com todas as propostas de execução;
8. Executar a peça de memória para público numa apresentação final.

---

<sup>82</sup> Trata-se de uma partitura com apenas uma linha rítmico-melódica, sem mais nenhuma indicação, encontrando-se no Anexo 12.

Conteúdos:

Esta tarefa envolve a leitura à primeira vista de uma linha melódica, a harmonização da mesma melodia, a cooperação e a dinâmica em grupo, implica o conhecimento e a seleção de elementos musicais como a articulação, a agógica, a expressão, a dinâmica e o fraseado e as respetivas notações, a prática de diferentes técnicas composicionais com o uso de uma estrutura para o respetivo arranjo, a atribuição de funções a todos os elementos do grupo adequadamente associadas ao nível de formação de cada elemento e ainda a escolha de registo que promova a fusão e o equilíbrio entre os vários elementos. A apresentação final requer ainda a memorização da peça.



### 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1 Ferramentas de obtenção de resultados

Antes da implementação do projeto no contexto individual, foram concebidos questionários aos participantes dos ateliers individuais que permitiram a sua caracterização. No decorrer da intervenção, foram realizadas anotações de observação direta participante, sistemática e registada metodicamente no fim de cada sessão, num caderno de campo, pela investigadora. Procedeu-se também ao registo de vídeo de todas as sessões, para que, posteriormente, numa análise mais aprofundada se acrescentassem informações relevantes. Dessa análise, resultou a elaboração das tabelas que se encontram no ponto 3.2.1 da presente parte, que sistematizam as informações obtidas.

Ainda na fase pós-intervenção, foram também concebidos novos questionários aos alunos participantes e ao Professor, o Professor Cooperante da Prática de Ensino Supervisionada, que assistiu como observador não participante a quase todos os exercícios de dois dos alunos envolvidos, para uma abordagem externa e geral da intervenção realizada. No que concerne à intervenção aos restantes alunos da Escola da Associação de Acordeonistas do Távora e Douro Sul, não houve senão a própria investigadora como observadora participante.

Quanto ao atelier de grupo, a recolha de informações deu-se através de três diferentes formatos: o registo audiovisual do atelier, os questionários realizados aos alunos participantes que contribuíram não só para análise dos resultados mas também para a seriação dos dados caracterizadores expostos no ponto 1.3 da presente parte e por fim, os questionários concebidos para os Professores participantes.

## 3.2 Análise dos resultados

Os resultados organizar-se-ão através de duas perspetivas: a primeira, onde será minuciosamente exposto o impacto de cada exercício especificamente em cada aluno nos ateliers individuais e, no caso do atelier de grupo, o efeito de cada exercício nos participantes em geral; a segunda será a discussão e interseção de dados decorrente da inquirição por meio dos questionários realizados aos Professores observadores envolvidos, com os dados conclusivos e deducionais dos questionários aos alunos que são o alvo desta investigação e ainda com as inferências da observação da investigadora, quer no contexto individual, quer no contexto de grupo, sempre sincronicamente com os resultados obtidos por atelier.

### 3.2.1 Resultados obtidos por atelier

Da análise das ferramentas de recolha de dados, resultam as tabelas que se encontram de seguida, organizadas por sessão, por aluno e por exercício, registando os resultados obtidos e as reações de cada participante dos ateliers individuais. No caso do atelier de grupo, foram registadas as reações gerais dos participantes. Foram ainda mencionadas as adaptações realizadas em tempo real perante algum imprevisto ou problema.

Atelier 1				
		1. Infundir o som através de palavras (Amor, Medo, Um som quente, Uma vírgula, ...)	3. Criar atmosferas sonoras com base na imagem “Adamastor”.	
		2. Criar um ambiente sonoro com base no poema “Quinto: Nevoeiro” de Fernando Pessoa.	4. Explorar texturas sonoras com base na palavra “tempo”.	
Aluno	Ex.	Resultado Registrado	Reação Registrada	
22 de março	António	1	não demonstrou interesse ao longo do exercício, diferenciando parcamente o som entre as palavras dadas.	“como é que eu faço isso?”. encolhe os ombros entre risos durante a realização respirando de alívio no final.
		2	executa sons aleatórios, demonstrando não compreender o conteúdo do poema nem o seu contexto.	ar desleixado, irrequieto, risos demonstrando desconforto.
		3	execução de acordes menores, diminutos e <i>clusters</i> intercalados com notas isoladas, sem estrutura aparente.	sensação de vergonha.
		4	começa com um motivo rítmico que se repete continuamente, executando em simultâneo notas soltas.	ar pensativo. diz ter associado ao tempo meteorológico.
8 de março	Miguel	1	por meio de dinâmicas contrastantes, articulações distintas, ataques de notas, intensidades de som por meio do controlo de fole e uso variado de registos, corresponde à criação das diversas atmosferas solicitadas.	“não sei, não sei”. sensação de vergonha. “eu acho isto um bocado difícil”. risos. acena com a cabeça negativamente em diversas palavras. demonstra cada vez mais segurança.
		2	executa uma nota pedal na mão esquerda, em <i>piano</i> , frequentemente cria dissonâncias que se vêm a resolver terminando o exercício na fundamental assim que acaba a declamação do poema.	descontraído mas focado no objetivo do exercício.
		3	começa com o ataque de um acorde menor, agressivo, em <i>ff</i> , com um volume sonoro constante, criando retardos 9-8 ou 4-3, e termina com o acorde no seu estado fundamental e com um decrescendo até ao silêncio.	antes de começar procura sonoridades mudando os registos, depois garante que, apesar não ter executado ao longo de 30 segundos mas apenas 17 segundos, foi o suficiente, “acho que era isto”.
		4	começa com um motivo cromático ascendente e descendente repetindo-o ciclicamente até ao final. com a mão esquerda, executa um motivo de duas notas com intervalo de uma terceira maior que se vai repetindo.	fica muito pensativo com o enunciado, muda os registos e demonstra saber exatamente o que vai fazer. no fim, riu-se de satisfação.
11 de março	Mariana	1	usa as dinâmicas e o ataque de notas para fazer diferir os sentimentos. responde com acordes em ambas as mãos em alguns enunciados. executa uma melodia com uma estrutura tipo antecedente-consequente que subentende o padrão rítmico I – V – I – V - I.	expressa desconforto e estranheza com o enunciado, alguma repugnância até, recusa-se a responder ao segundo sentimento, mas bastou repetir o enunciado e continuou com confiança, com muita recetividade e concentração. hesitou em executar uma Melodia Simples, “mas o quê, ao calhas?”
		2	acompanha a declamação do poema com uma escala menor descendente, associando a cada nota às palavras proferidas, a cada elemento enumerado no poema. executa apenas notas soltas, fazendo coincidir o silêncio musical com o silêncio da declamação.	mostra-se muito recetiva. fica atenta à declamação mesmo durante a sua execução musical.
		3	executa notas soltas em <i>ff</i> , só com a mão direita, mantendo a intensidade sonora até ao fim.	muito assertiva.
		4	executa notas soltas, variando, por diversas vezes, a dinâmica repentinamente.	demonstra tranquilidade.
11 de março	Rui	1	leva algum tempo a pensar na execução. usa diferentes ataques e dinâmicas sobre as notas e dinâmicas, constrói também acordes e linhas melódicas.	ri-se, muito pensativo, muito hesitante, expressa facialmente os sentimentos e vai descontraindo.
		2	notas longas, em <i>piano</i> .	muito tímido e inseguro. “eu não sei o que vou fazer”. atento à declamação, mas sem demonstrar segurança.
		3	usa apenas duas notas graves estabelecidas numa relação intervalar de terceira menor, com a particularidade de uma delas ser constantemente percutada em forte.	inseguro antes de começar, mas com confiança durante a execução.
		4	cria um motivo melódico utilizando somente um arpejo menor, executando-o ascendente e descendentemente, transpondo-o mais tarde, para outras tonalidades mais agudas.	esboça um ligeiro sorriso antes de começar. mostra convicção durante execução. revela satisfação com o resultado.

TABELA 9 | RESULTADOS OBTIDOS NO ATELIER 1

Atelier 2				
		5. 1 – Imitar o padrão rítmico percutido pela Professora, por meio de uma pulsação estável; 2 – Criar e percutir um padrão rítmico para a Professora imitar.	2 – Criar uma frase musical com a duração de 4 tempos para a Professora imitar.	
		6. 1 – Imitar o texto musical executado pela Professora.	7. Criar uma frase consequente (do tipo resposta) a uma frase proposta pela Professora. 8. Reproduz uma frase antecedente (do tipo pergunta), para obter uma resposta.	
Aluno	Ex.	Resultado Registrado	Reação Registrada	
29 de março	António	5.1	imita os padrões rítmicos muito fielmente.	sorrisos ao longo de todo o exercício e tranquilidade.
		5.2	usa várias partes do corpo para percutir diversos padrões, usando uma vasta variedade células rítmicas.	mostra entusiasmo, sorrindo frequentemente.
		6.1	começa por imitar corretamente o texto musical. revela imperfeições quando se inclui intervalos disjuntos e em alguns padrões rítmicos com pausas agregadas.	muito concentrado e procura acertar.
		6.2	começa por criar uma frase melódica simples só por meio de graus conjuntos. na segunda execução, reproduz uma sequência de intervalos de segunda ascendente e terceira descendente mas, depois de solicitado, não foi capaz de repetir. criou posteriormente frases mais simples, insistindo nos graus disjuntos.	muito concentrado, demonstrando empenho no exercício.
		7	começa por criar respostas em movimento contrário ao exercido pelas frases que correspondem às perguntas. tende a terminar ou nas notas do acorde de Dó Maior se a pergunta aludir ao V grau, ou nas notas constituintes do acorde de Sol Maior, se a pergunta tiver um caráter conclusivo (em Dó Maior). repete constantemente o padrão rítmico da pergunta.	expressa alguma curiosidade e mostra assertividade ao longo do exercício.
		8	cria perguntas executando sempre o mesmo padrão rítmico, variando apenas quando lhe é pedido.	muito confiante.
22 de março	Miguel	5.1	imita fielmente todos os padrões rítmicos.	transmite tranquilidade.
		5.2	percute padrões muito variados, usando diversas partes do corpo.	sorri com entusiasmo e demonstra facilidade.
		6.1	imita o texto musical reproduzindo também as articulações e as dinâmicas.	revela serenidade.
		6.2	começa por criar frases simples, mas depois envolve diferentes articulações, intervalos disjuntos e desenhos rítmicos variados.	concentrado e assertivo.
		7	começa com frases pouco ricas, melódica e ritmicamente, não aproveitando nenhum material da frase antecedente. a Professora cria frases ritmicamente mais complexas e mais apelativas melodicamente e o aluno responde de uma forma bastante positiva, com muita expressividade.	hesitante e confuso no início. demonstra insatisfação com a sua prestação. inesperadamente, reage de uma forma positiva ao

18 de março	Mariana		novo desafio proposto.		
		8	cria frases muito semelhantes ritmicamente no início do exercício mas depois acaba por criar frases com padrões rítmicos mais contrastantes.	assertivo e expressivo.	
		5.1	imita com rigor ritmos simples, mas não reproduz padrões ritmos sincopados.	“ai, podes repetir esse?” dúvida e incerteza.	
		5.2	cria padrões diversificados, criando momentos de silêncio, servindo-se apenas do batimento de palmas para a realização do exercício.	confiante, sorridente e contente com o resultado.	
		6.1	demonstra dificuldade em imitar frases com padrões rítmicos variados, principalmente com figuras de longa duração, demonstrando o oposto na reprodução de melodias.	concentrada, dá-se conta das imperfeições.	
Adaptação do exercício: Percutir no fole do acordeão a componente rítmica da frase executada pela Professora. Numa segunda fase, executar no instrumento as frases que a Professora reproduz, com figuração rítmica simples.					
18 de março	Rui	6.2	percute os padrões rítmicos com rigor, demonstrando apenas dificuldades técnicas em células rítmicas de durações mais curtas, demonstrando maior aptidão a percutir uma frase rítmica alocada a uma melodia, do que o mesmo exercício com ausência de alturas definidas. cria frases utilizando sempre o mesmo padrão rítmico.	revela insegurança, mas muita dedicação. foi ganhando confiança e os resultados melhoraram gradualmente. confiante.	
		Adaptação do exercício: Criar frases melódicas para a Professora percutir o padrão rítmico inerente.			
			ao aperceber-se da insistência em ritmos semelhantes, consegue criar padrões rítmicos díspares, envolvendo pausas.	manifesta concentração e vai esboçando sorrisos à medida que é bem sucedida.	
		7	apesar de usar quase sempre o mesmo padrão rítmico, cria respostas melodicamente interessantes.	“resposta? como assim?” ao longo do exercício expressou confiança e depois do exercício referiu satisfação pelo resultado.	
		8	cria frases sempre com o mesmo padrão rítmico, até que lhe ser pedido que execute outras células rítmicas.	muito concentrada, demonstrando vontade em alcançar o melhor resultado.	
18 de março	Rui	5.1	imita fielmente todos os motivos rítmicos.	está confiante.	
		5.2	cria padrões rítmicos variados, com alguma precipitação.	revela precipitação.	
		6.1	imita sem dificuldades, quer sejam graus conjuntos ou disjuntos.	revela descontração.	
		6.2	cria frases simples revelando instabilidade na pulsação.	fica envergonhado sorridente e hesitante.	
		7	cria respostas interessantes usando motivos rítmicos ou melódicos da frase antecedente.	sorridente e descontraído.	
18 de março	Rui	8	cria frases muito idênticas rítmica e melodicamente.	“ai!”, expressa desagrado.	

TABELA 10 | RESULTADOS OBTIDOS NO ATELIER 2

Atelier 3				
9. Interpretar e executar com o instrumento a partitura não convencional.				
10. Executar as notas da escala de Dó Maior, sob o controlo de um tempo metronómico regular, em compasso quaternário, experimentando diferentes, dinâmicas ( <i>p</i> , <i>mp</i> e <i>f</i> ); articulações (legato, non-legato e staccato) e ritmos (de durações curtas ou longas).				
	Aluno	Ex.	Resultado Registado	Reação Registada
19 de abril	António	9	usa apenas o teclado direito, numa linguagem tonal, maioritariamente sobre a tonalidade de Dó Maior. atribui indicações de dinâmica a diversos elementos da partitura, confere desenhos melódicos a outros símbolos, reproduzindo-os com base na escala de Dó Maior de uma forma muito coerente; atribui o efeito de <i>vibrato</i> a uma onda sinusoidal e executa-o; toca frases melódicas em tempo <i>rubato</i> , emprega diferentes articulações, faz suspensões, pausas, cria intervalos dissonantes quando a partitura sugere o movimento de duas notas em simultâneo, termina com a escala ascendente de Dó Maior e com o acorde afirmando a tonalidade.	expressa dúvida, levando tempo a pensar. começa confiante e concentrado. não hesita em momento algum e termina muito firmemente. demonstra satisfação com o resultado e justifica cada opção que tomou durante a execução.
		10	demonstra imensa dificuldade em desvincular-se de um exercício previamente estudado e que habitualmente usa para praticar escalas, executando-a com a mesma estrutura e o mesmo padrão rítmico. consegue praticar as diversas articulações, reage bem à mudança de dinâmica e, depois de exemplificados alguns padrões musicais diferentes, consegue desprender-se do padrão estudado nas aulas, reagindo bem à alteração de duração das figuras rítmicas.	concentrado, mas demonstrando insegurança e dúvida.
29 de março	Miguel	9	desenvolve um <i>ostinato</i> por meio de uma altura definida empregando-lhe <i>crescendos</i> e <i>diminuendos</i> , repetição sucessiva de um motivo melódico, cria uma secção polifónica a duas vozes, utiliza diferentes acentuações, percute no fole, cria um efeito de sopro <i>accelerando</i> e depois <i>ritardando</i> com o botão do ar através da técnica de <i>bellow shake</i> que culmina numa suspensão de uma nota aguda. executa um conjunto de notas em <i>sforzando</i> e <i>crescendo</i> , completando esse mesmo <i>crescendo</i> com um cromatismo usando duas oitavas simultaneamente, e de novo um <i>ostinato</i> de uma altura em <i>diminuendo</i> . cria uma secção tonal, em Dó Maior, em <i>legato</i> e com diversos ornamentos, terminando com o acorde da mesma tonalidade, arpejado e mantendo cada nota até ao silêncio.	pensativo e sorridente. “aquelas areiazinhas, não sei o que hei de fazer aí!”. durante o exercício, mantém-se calmo, passivo e ponderado, dando a ideia de que está a tocar de cor. é muito expressivo e esboça alguns sorrisos. “gostei, gostei”, disse no fim, a agradar, descrevendo a interpretação que faz de cada elemento da partitura.
		10	executa com controlo a escala de Dó Maior, intercalando diferentes dinâmicas ( <i>p</i> , <i>mp</i> e <i>f</i> ), articulações ( <i>legato</i> , <i>non-legato</i> e <i>staccato</i> ), sem perder a marcação regular da pulsação e executando a escala livremente. Na alternância de ritmos, de durações curtas para longas e vice-versa, hesitou no início do exercício, fugindo aos batimentos do metrónomo, mas após algumas repetições consegue a fluidez procurada.	demonstra segurança, empenho, concentração e capacidade.
1 de abril	Mariana	9	executa uma nota longa, colocando-lhe <i>crescendos</i> e <i>diminuendos</i> , tocando um pequeno motivo melódico que termina na nota inicial abruptamente. numa segunda tentativa: sobre uma nota longa (diferente da primeira), cria <i>crescendos</i> e <i>diminuendos</i> e posteriormente realiza um pequeno motivo melódico ascendente e depois descendente tendo essa mesma nota como o ponto de partida e chegada para o desenvolvimento desses motivos. a partir da mesma nota, executa ainda um outro motivo em movimento descendente, seguido de ascendente, regressando novamente à altura inicial. à mesma nota, é agregada uma outra formando uma	expressa espanto e curiosidade. “isto é só com uma nota?!” fica pensativa. depois de executar a primeira vez diz “deve ser isto”. ainda acrescentou “tem mesmo que ser?”. enquanto tocou a segunda vez, expressa insegurança e reage com surpresa quando reproduz uma dissonância, como se estivesse à espera de ouvir algo mais consonante. no final, admite ter ignorado algumas partes da partitura, mas justifica de uma forma coerente, apesar de demonstrar embaraço e algum descontentamento.

1 de abril	Rui	dissonância, terminando com outro motivo melódico em torno da mesma nota e um acorde menor a partir da mesma.		
		10	executou a escala livremente alternando as dinâmicas, mas apresentando dificuldades no uso correto da dedilhação que a impediram de manter a pulsação, depois de alertada, conseguiu levar o exercício até ao final com sucesso, sem apresentar hesitações e não se perdendo na execução livre da escala.	revela confiança, satisfação e entusiasmo à medida que lhe é pedido cada novo desafio.
		9	propõe-se a executar a peça assobiando. cria uma sequência de <i>glissandos</i> . assobia numa região mais grave algumas notas isoladas. através de um <i>ostinato</i> faz um <i>accelerando</i> e uma pequena suspensão na mesma altura. acaba com um <i>glissando</i> descendente para uma nota grave.	levanta as duas sobrancelhas expressando espanto e diz “isso podia ser uma obra de arte, leiloadada ainda dava uns tostões”. ri-se. leva tempo a pensar, põe as mãos à cabeça e diz “isto é tão maluco”. depois de mais algum tempo para pensar pergunta “posso fazer isto a assobiar?”. manteve-se concentrado ao longo do exercício e demonstrou satisfação com o resultado, justificando cada opção tomada.
		10	apesar de alguma demonstrar alguma dificuldade em manter o andamento, nomeadamente no exercício de alternância de ritmos longos e curtos, consegue executar a escala livremente, focando-se no seu fraseado.	revela facilidade, tranquilidade e satisfação.

TABELA 11 | RESULTADOS OBTIDOS NO ATELIER 3

Atelier 4																																																									
<div>11. 1. Executar a melodia da canção estudada. 2. Executar juntamente com a mão esquerda. 3. Aprender as cifras e associar as letras aos acordes da harmonia da canção. 4. Executar apenas a linha melódica referente à fundamentais do acordes, com ambas as mãos, enquanto a Professora executa a melodia. 5. Executar os acordes pertencentes à harmonia da peça, enquanto a Professora executa a melodia. 6. Executar as notas que constituem os acordes com um ritmo à escolha do aluno, com acompanhamento musical eletrónico através da aplicação “ChordBot”, com a progressão harmónica correspondente. 7. Executar a melodia enquanto decorre o I grau da progressão harmónica, executar o acorde do IV grau aquando do seu aparecimento na progressão harmónica, posteriormente, sobre o I grau, regressar à melodia e para terminar, tocar o acorde do V grau. 8. Substituir melodia por acorde e acorde por melodia do exercício anterior, trocando assim a ordem estabelecida e executar. 9. Improvisar apenas com as notas constituintes do acorde do I grau, aquando do decurso do mesmo na progressão harmónica, executar o acorde correspondente do IV grau aquando do seu aparecimento da progressão harmónica, improvisar novamente utilizando as notas correspondentes ao I grau e, por fim, tocar o acorde do V grau. Todo o exercício deve ser realizado com acompanhamento da mão esquerda a executar a linha melódica referente ao baixo (sobre as notas fundamentais de cada acorde).</div>																																																									
<div>10. Trocar a improvisação pelo acorde e vice-versa no exercício 9 e realizá-lo. 11. Improvisar apenas com as notas com as notas dó, ré, mi, fá e sol enquanto decorre o I grau da progressão harmónica, executar a fundamental do acorde correspondente ao IV grau aquando do seu aparecimento na progressão harmónica, improvisar novamente com as notas dó, ré, mi, fá e sol no I grau e alfim, ao longo do aparecimento do V grau na progressão harmónica, tocar a fundamental do V grau. Todo o exercício deve ser realizado com acompanhamento da mão esquerda a executar a linha melódica referente ao baixo (sobre as notas fundamentais de cada acorde). 12. Substituir a improvisação pela fundamental do acorde e vice-versa no exercício 11 e executá-lo. 13. Improvisar apenas com as notas fá, sol, lá, si, dó e repetir os exercícios 11 e 12. 14. Improvisar com as notas da escala de dó maior, ao longo de toda a progressão harmónica.</div>																																																									
<table><tr><th>Aluno</th><th>Ex.</th><th>Resultado Registado</th><th>Reação Registada</th></tr><tr><td rowspan="14">3 de maio</td><td rowspan="14">António</td><td>11.1</td><td>executa a melodia estudada sem imperfeições.</td><td rowspan="3">está alegre, tranquilo, com uma postura até desleixada e muito confiante.</td></tr><tr><td>11.2</td><td>executa imediatamente a harmonia no teclado esquerdo, executando simultaneamente a melodia com a mão direita, como se o tivesse experimentado antes.</td></tr><tr><td>11.3</td><td>conhece todas as cifras e identifica as que correspondem à música estudada.</td></tr><tr><td>11.4</td><td>executa sem problemas, com ambas as mãos a linha melódica pertencente ao baixo.</td><td rowspan="2">explica que toca guitarra e que estuda o sistema de cifras. continua bastante confiante e tranquilo.</td></tr><tr><td>11.5</td><td>toca os acordes no seu estado fundamental, sem hesitações.</td></tr><tr><td>11.6</td><td>atrapalha-se com o uso de uma dedilhação inapropriada, mas depois de lhe ser solicitada uma reflexão sobre uma dedilhação mais adequada, arpeja os acordes sem dificuldade, repetindo o motivo rítmico para cada um. cria ainda outro motivo, mantendo o ritmo mas alterando o motivo melódico e executa-o em cada função harmónica.</td><td>revela alguma estranheza, mas interessando em ultrapassar dificuldades.</td></tr><tr><td>11.7</td><td>executa a melodia no I grau, posteriormente o acorde da função subdominante mas não consegue regressar à melodia. depois de revisitada, executando-a, consegue melhorar a performance no exercício, repetindo-o até se sentir confiante.</td><td>sorri quando não consegue à primeira e logo se concentra.</td></tr><tr><td>11.8</td><td>executa o exercício sem dificuldades nem imperfeições.</td><td rowspan="2">respira fundo e prepara-se imediatamente para começar cada novo desafio, confiante e concentrado.</td></tr><tr><td>11.9</td><td>executa o exercício com alguma hesitação inicial, mas rapidamente consegue improvisar seguindo a estrutura do exercício, usando quase sempre o mesmo desenho rítmico.</td></tr><tr><td>11.10</td><td>não demonstra dificuldades, usando tendencialmente um ritmo sincopado nas improvisações.</td><td rowspan="3">concentrado, revela alguma insegurança inicialmente.</td></tr><tr><td>11.11</td><td>consegue seguir a estrutura do exercício, improvisando sempre a partir da nota da fundamental do acorde correspondente e reutilizando frequentemente o mesmo desenho rítmico.</td></tr><tr><td>11.12</td><td>realiza o exercício sem qualquer hesitação, partindo sempre da fundamental do acorde para a improvisação.</td></tr><tr><td>11.13</td><td>hesita no início, mas rapidamente consegue realizar o exercício, sem necessidade de parar, executando sempre o baixo e seguindo a progressão harmónica muito conscientemente. continua a começar a improvisação sempre na nota fundamental do acorde.</td><td>mantém-se atento e curioso.</td></tr><tr><td colspan="5">Adaptação do exercício: Executar as secções de improvisação ainda só com as notas fá, sol, lá, si e dó, mas começar com a nota que a Professora indicar previamente.</td></tr><tr><td colspan="2"></td><td>obteve um resultado substancialmente melhor, criando novos desenhos melódicos, terminando sempre numa nota pertencente ao acorde correspondente.</td><td>manifesta satisfação com o resultado, esboçando um pequeno sorriso.</td></tr><tr><td colspan="2"></td><td>11.14</td><td>utiliza muitas notas, descontroladamente, perdendo-se na estrutura.</td><td>“lança” a cabeça para trás como sinal de descontentamento.</td></tr></table>					Aluno	Ex.	Resultado Registado	Reação Registada	3 de maio	António	11.1	executa a melodia estudada sem imperfeições.	está alegre, tranquilo, com uma postura até desleixada e muito confiante.	11.2	executa imediatamente a harmonia no teclado esquerdo, executando simultaneamente a melodia com a mão direita, como se o tivesse experimentado antes.	11.3	conhece todas as cifras e identifica as que correspondem à música estudada.	11.4	executa sem problemas, com ambas as mãos a linha melódica pertencente ao baixo.	explica que toca guitarra e que estuda o sistema de cifras. continua bastante confiante e tranquilo.	11.5	toca os acordes no seu estado fundamental, sem hesitações.	11.6	atrapalha-se com o uso de uma dedilhação inapropriada, mas depois de lhe ser solicitada uma reflexão sobre uma dedilhação mais adequada, arpeja os acordes sem dificuldade, repetindo o motivo rítmico para cada um. cria ainda outro motivo, mantendo o ritmo mas alterando o motivo melódico e executa-o em cada função harmónica.	revela alguma estranheza, mas interessando em ultrapassar dificuldades.	11.7	executa a melodia no I grau, posteriormente o acorde da função subdominante mas não consegue regressar à melodia. depois de revisitada, executando-a, consegue melhorar a performance no exercício, repetindo-o até se sentir confiante.	sorri quando não consegue à primeira e logo se concentra.	11.8	executa o exercício sem dificuldades nem imperfeições.	respira fundo e prepara-se imediatamente para começar cada novo desafio, confiante e concentrado.	11.9	executa o exercício com alguma hesitação inicial, mas rapidamente consegue improvisar seguindo a estrutura do exercício, usando quase sempre o mesmo desenho rítmico.	11.10	não demonstra dificuldades, usando tendencialmente um ritmo sincopado nas improvisações.	concentrado, revela alguma insegurança inicialmente.	11.11	consegue seguir a estrutura do exercício, improvisando sempre a partir da nota da fundamental do acorde correspondente e reutilizando frequentemente o mesmo desenho rítmico.	11.12	realiza o exercício sem qualquer hesitação, partindo sempre da fundamental do acorde para a improvisação.	11.13	hesita no início, mas rapidamente consegue realizar o exercício, sem necessidade de parar, executando sempre o baixo e seguindo a progressão harmónica muito conscientemente. continua a começar a improvisação sempre na nota fundamental do acorde.	mantém-se atento e curioso.	Adaptação do exercício: Executar as secções de improvisação ainda só com as notas fá, sol, lá, si e dó, mas começar com a nota que a Professora indicar previamente.							obteve um resultado substancialmente melhor, criando novos desenhos melódicos, terminando sempre numa nota pertencente ao acorde correspondente.	manifesta satisfação com o resultado, esboçando um pequeno sorriso.			11.14	utiliza muitas notas, descontroladamente, perdendo-se na estrutura.	“lança” a cabeça para trás como sinal de descontentamento.
Aluno	Ex.	Resultado Registado	Reação Registada																																																						
3 de maio	António	11.1	executa a melodia estudada sem imperfeições.	está alegre, tranquilo, com uma postura até desleixada e muito confiante.																																																					
		11.2	executa imediatamente a harmonia no teclado esquerdo, executando simultaneamente a melodia com a mão direita, como se o tivesse experimentado antes.																																																						
		11.3	conhece todas as cifras e identifica as que correspondem à música estudada.																																																						
		11.4	executa sem problemas, com ambas as mãos a linha melódica pertencente ao baixo.	explica que toca guitarra e que estuda o sistema de cifras. continua bastante confiante e tranquilo.																																																					
		11.5	toca os acordes no seu estado fundamental, sem hesitações.																																																						
		11.6	atrapalha-se com o uso de uma dedilhação inapropriada, mas depois de lhe ser solicitada uma reflexão sobre uma dedilhação mais adequada, arpeja os acordes sem dificuldade, repetindo o motivo rítmico para cada um. cria ainda outro motivo, mantendo o ritmo mas alterando o motivo melódico e executa-o em cada função harmónica.	revela alguma estranheza, mas interessando em ultrapassar dificuldades.																																																					
		11.7	executa a melodia no I grau, posteriormente o acorde da função subdominante mas não consegue regressar à melodia. depois de revisitada, executando-a, consegue melhorar a performance no exercício, repetindo-o até se sentir confiante.	sorri quando não consegue à primeira e logo se concentra.																																																					
		11.8	executa o exercício sem dificuldades nem imperfeições.	respira fundo e prepara-se imediatamente para começar cada novo desafio, confiante e concentrado.																																																					
		11.9	executa o exercício com alguma hesitação inicial, mas rapidamente consegue improvisar seguindo a estrutura do exercício, usando quase sempre o mesmo desenho rítmico.																																																						
		11.10	não demonstra dificuldades, usando tendencialmente um ritmo sincopado nas improvisações.	concentrado, revela alguma insegurança inicialmente.																																																					
		11.11	consegue seguir a estrutura do exercício, improvisando sempre a partir da nota da fundamental do acorde correspondente e reutilizando frequentemente o mesmo desenho rítmico.																																																						
		11.12	realiza o exercício sem qualquer hesitação, partindo sempre da fundamental do acorde para a improvisação.																																																						
		11.13	hesita no início, mas rapidamente consegue realizar o exercício, sem necessidade de parar, executando sempre o baixo e seguindo a progressão harmónica muito conscientemente. continua a começar a improvisação sempre na nota fundamental do acorde.	mantém-se atento e curioso.																																																					
		Adaptação do exercício: Executar as secções de improvisação ainda só com as notas fá, sol, lá, si e dó, mas começar com a nota que a Professora indicar previamente.																																																							
		obteve um resultado substancialmente melhor, criando novos desenhos melódicos, terminando sempre numa nota pertencente ao acorde correspondente.	manifesta satisfação com o resultado, esboçando um pequeno sorriso.																																																						
		11.14	utiliza muitas notas, descontroladamente, perdendo-se na estrutura.	“lança” a cabeça para trás como sinal de descontentamento.																																																					

Adaptação do exercício: Improvisar imaginando que é um instrumentista de sopro e que precisa de respirar entre frases.				
		usa maioritariamente as notas dos acordes da harmonia, construindo frases curtas e seguindo corretamente a estrutura. depois de chamado a atenção, corrige a dedilhação.		esboça um franzir de lábios e de sobrolho expressando desencanto.
Adaptação do exercício: Improvisar usando apenas as primeiras 5 notas da escala de dó maior.				
19 de abril	Miguel	11.1 e 11.2	obtém um resultado mais interessante, criando frases curtas, desprendendo-se das notas dos acordes e construindo melodias progressivamente e autonomamente foi utilizando mais notas para além das que lhe foram indicadas, conforme ia construindo frases se conduziam a outras notas fora dessa esfera inicial.	mantém a concentração e mostra-se convicto. respira de alivio e satisfação no final do exercício.
		11.3	executa sem problema a melodia com o respetivo acompanhamento da canção estudada.	revela convicção e tranquilidade.
		11.4 e 11.5	conhece perfeitamente o sistema de Cifras e associa imediatamente as Cifras que correspondem à canção.	
		11.6 até 11.8	já com o acompanhamento musical eletrónico através da aplicação “ChordBot”, executa sem problemas a fundamental dos acordes com ambas as mãos seguindo a progressão harmónica, executando à segunda vez os acordes no seu estado fundamental e à terceira os acordes já arpejados criando um motivo rítmico-melódico à sua escolha em cada função harmónica. tudo isto, instantaneamente à medida que lhe é pedido, sem necessidade de parar.	mantém-se tranquilo e sorri cada vez que a improvisa.
			(estes passos são passados à frente pela facilidade que o aluno demonstra nos exercícios precedentes)	
Adaptação do exercício: Executar uma pequena improvisação usando apenas as notas pertencentes ao acorde enquanto decorre o I grau da progressão harmónica, executar a melodia da canção correspondente aquando do IV grau da progressão harmónica, regressar aos uso estreito das notas pertencentes ao acorde referente ao I grau e tocar a melodia aquando do V grau na progressão harmónica; Permutar a improvisação com a melodia da canção e reproduzir.				
		alguma hesitação inicial levou a que por vezes se atrapalhe no seguimento da progressão harmónica, mas após duas repetições foi capaz de concluir a primeira parte do exercício sem dificuldades. quando se dá a alternância de tarefas, hesita novamente nas primeiras tentativas, mas não precisa de parar até conseguir um resultado satisfatório. as pequenas improvisações são muito interessantes pela diversidade de desenhos rítmicos criados.		“calma, calma, tenho que pensar!” está muito concentrado e esboça um sorriso “lançando” a cabeça para trás quando se engana no acompanhamento da mão esquerda.
		11.9 até 11.12	apesar de demonstrar facilidade na realização destes exercícios, por vezes o uso excessivo de notas torna a improvisação menos interessante.	está bastante confiante.
Adaptação do exercício: Improvisar apenas com as notas com as notas dó, ré e mi, enquanto decorre o I grau da progressão harmónica, executar a melodia da canção correspondente sobre o IV grau da progressão harmónica, improvisar novamente com as notas dó, ré e mi aquando do I grau e tocar a melodia durante o V grau da progressão, com a mão esquerda sempre a tocar a linha melódica do baixo; Substituir a improvisação pela fundamental do acorde e vice-versa e executá-lo.				
		11.13	inicialmente o aluno reproduziu improvisações muito semelhantes, mas com algumas repetições foi criando frases muito interessantes com apenas 3 alturas, mantendo sempre a melodia sem imperfeições quando tem que a executar.	um pouco inseguro no início do desafio, mas satisfeito no final.
		11.14	(este passo é passado à frente)	
			improvisa sem claramente se desprender da melodia, começando sempre as frases como a melodia original.	
Adaptação do exercício: Improvisar com as notas da escala de dó maior, ao longo de toda a progressão harmónica, mas começando cada frase (cada vez que altera a harmonia) com a terceira do acorde.				
		a limitação imposta na adaptação do exercício orienta o aluno na sua improvisação que obtém resultados substancialmente mais interessantes, criando frases contrastantes, sem fazer alusão à melodia da canção.		franze a sobrançelha como sinal de insegurança, mas logo se concentra com vontade de concluir com mérito o desafio.
Adaptação do exercício: Improvisar livremente, como se fosse um instrumentista de sopro que necessita de respirar.				
		o aluno cria uma primeira frase com a duração de dois compassos (no decurso das duas primeiras funções harmónicas), e com o mesmo desenho rítmico cria uma resposta imediatamente a seguir. usa frequentemente repetição de motivos melódicos que dão lógica ao seu fraseado. é expressivo, acrescentando ainda dinâmicas e diferentes articulações.		“ok!”, mostrando entusiasmo. mantém-se tranquilo, concentrado e esboça um sorriso de satisfação de vez em quando.
Adaptação do exercício: Acompanhado apenas pela Professora, que executa o baixo e a harmonia de acordo com a ambiência que o aluno eventualmente criar, incluir ao longo da improvisação pequenas alusões à melodia original, sem que tenha que ser uma frase completa;				
		é muito seletivo a escolher o momento da alusão à melodia da canção, fá-lo de uma forma inesperada e muito interessante. amplia a expressividade na execução, executando notas longas, um retardo 4-3 e linhas melódicas com movimentos contrários. quando a Professora reproduz um <i>súbito piano</i> ou <i>acelerando</i> , o aluno a reagir muito satisfatoriamente.		mostra entusiasmo com o desafio. ao longo da execução sorri quando cria por exemplo retardos, ou motivos melódicos com movimentos contrários, e no final, revelando o seu agrado com o resultado.
22 de maio	Mariana	11.1	não estudou a canção como lhe foi pedido e por isso aprendeu por meio de memória auditiva a melodia ao longo de cerca de seis minutos antes do inicio do atelier.	revela um ar de aborrecimento.



11.2	experimenta acompanhar a melodia com a mão esquerda, reconhecendo os acordes que estavam certos e errados, e experimentando dentro dos tons próximos da tonalidade, procurando os acordes que pudesse utilizar sobre a melodia. auditivamente e autonomamente conseguiu-o.	enruga o nariz e a testa como sinal de fastio por não conseguir imediatamente, respira de alívio quando termina o exercício.
------	--	--

**Adaptação do exercício:** Praticar a execução da canção com o acompanhamento musical eletrónico através da aplicação “ChordBot”.

11.3	praticou diversas vezes seguidas até se sentir confortável na execução. consegue associar as letras das cifras aos acordes correspondentes, mas não se recorda das restantes.	revela mais atenção e curiosidade. demonstra incertezas.
11.4	consegue à primeira tentativa, com ambas as mãos.	ar apático e concentrado.
11.5	recorda como se formam os acordes pertencentes à progressão harmónica, as suas notas correspondentes e executa-as, com alguma hesitação no início. depois de chamada à atenção, corrige a dedilhação.	revela aos poucos algum entusiasmo, nomeadamente quando executa sem imperfeições o que lhe é pedido, mas mantém o ar apático.
11.6	primeiramente, experimenta um motivo rítmico à sua escolha, e depois então começa o exercício. depois de se concentrar, tem uma melhor prestação, apesar da dificuldade em manter a pulsação. após algumas repetições, cria ritmos diferentes, não em cada acorde, mas em cada repetição da progressão.	assim que muda do primeiro acorde para o segundo, “lança” a cabeça para trás e diz “não consigo!”, sorrindo com ar envergonhado. concentra-se de novo. sorri suavemente e respira, aliviada.
11.7	começa o exercício e consegue uma resultado muito satisfatório à primeira tentativa. as vezes que se sucedem, repara que por diversos momentos erra o acompanhamento da mão esquerda, esquecendo-se de alterar a harmonia. depois de se sentir confiante, obtém sucesso na atividade.	esbugalha os olhos imediatamente assim que ouve o enunciado, fica pensativa durante alguns segundos, mas depois diz convictamente “eu consigo!”, sorri e acrescenta “sim, eu sei que foi a primeira vez que eu disse que conseguia, mas pronto”. mostra convicção e sorri de satisfação. está convicta, e no após a realização diz “agora é fácil”.
11.8	consegue executar o exercício sem imperfeições à primeira tentativa.	
11.9	improvisa usando sempre o mesmo motivo rítmico, com falta de clareza no que diz respeito à pulsação e ao ritmo utilizado.	expressa descontentamento quando se apercebe que não está a seguir o tempo metronómico.
11.10	(este passo foi passado à frente)	
11.11	não consegue desprender-se da canção, executando pequenas variações à melodia original, por meio de ornamentos e notas de passagem.	revela desconforto e alguma vergonha, repetindo “isto eu não vou conseguir.”
11.12	(este passo foi passado à frente já que o resultado iria ser parecido com o exercício anterior)	
11.13		

**Adaptação do exercício:** Improvisar apenas com as notas fá, sol, lá, si, dó e repetir os exercícios 11 e 12, com a Professora a improvisar nos momentos em que a aluna executa apenas os acordes pertencentes à harmonia, criando um diálogo.

	a improvisação da Professora leva a aluna a “esquecer” a melodia da canção, assim como o leque de notas possíveis de utilizar não correspondem às notas da melodia, obtendo assim um resultado substancialmente mais interessante. improvisa com frases que terminam em notas que pertencem ao acorde da função harmónica correspondente, e à medida que ouve as improvisações variadas da Professora, também diverge os desenhos rítmicos.	insegura no início do exercício, mas vai ganhando confiança consoante vai obtendo resultados mais interessantes.
11.4	apesar de improvisar sempre com o mesmo ritmo (colcheias desde o início até ao fim), demonstra que segue a harmonia, procurando começar a progressão harmónica em notas pertencentes ao I grau, e construindo desenhos melódicos em torno das notas dos acordes correspondentes.	“ai, isso não consigo!” demonstra algum entusiasmo ao longo da execução.

**Adaptação do exercício:** Improvisar livremente, como se fosse um instrumentista de sopro que necessita de respirar.

22 de abril	Rui		constrói frases curtas, de dois compassos geralmente, repetindo o padrão rítmico nas primeiras frases. nas seguintes frases, executa diferentes ornamentos, desenhos rítmicos contrastantes, entre os quais ritmos pontuados e mantém a noção da estrutura harmónica, terminando as frases em notas que correspondem à respetiva harmonia.	com ar desmazelado diz “sim, já percebi!”, como se estivesse à espera. começa muito concentrada, mas vai esboçando sorrisos quando sente que “arrisca” em ornamentos ou ritmos pontuados. termina, por sua livre vontade e diz assertivamente “está bom”, sorrindo de vaidade.
		11.1	executa a melodia com algumas imprecisões rítmicas, mas depois de questionado, facilmente as resolve, numa segunda execução.	está sereno e bem-disposto.
		11.2	consegue associar todos os acordes pertencentes à harmonia de uma forma imediata, apesar de algumas hesitações.	durante a execução expressa incerteza franzindo uma sobrancelha e no fim sorri pelo sucesso.
		11.3	relembra o sistema de cifras e associa corretamente os acordes da harmonia da canção.	responde convictamente.
		11.4	revela alguma dificuldade em tocar na mão direita o que habitualmente toca na mão esquerda, mas numa segunda vez consegue concretizar corretamente.	mostra-se concentrado e um pouco confuso.
		11.5	experimenta lentamente a execução dos acordes, apresentando alguma dificuldade na escolha de dedilhação. depois de solucionada, executa com uma maior fluidez.	está muito concentrado mas reage a sorrir às variações melódicas que a Professora vai fazendo.
		11.6	executa arpejos utilizando sempre o mesmo motivo rítmico, atrapalhando-se por vezes na estrutura da progressão harmónica.	fica um pouco reticente, mas mantém-se concentrado.
		11.7	hesita bastante ao longo do exercício, mas consegue um resultado satisfatório.	parece desconfortável e inseguro.
		11.8	apresenta instabilidade no cumprimento do tempo metronómico, atrasando um pouco a entrada das frases. após várias repetições, vai demonstrando um maior controlo na execução, apesar de por vezes ainda demonstrar perder-se na progressão harmónica.	diminui a intensidade de som como sinal de insegurança.
		até ao fim	(os restantes exercícios foram substituídos devido à dificuldade específica do aluno em seguir a progressão harmónica).	

**Adaptação do exercício:** Alternar a ordem da execução da melodia principal com os acordes correspondentes ao longo de cada função da progressão harmónica, enquanto a Professora executa o inverso; Executar a melodia no acorde da progressão harmónica, fazer silêncio ao longo do segundo acorde, fazer reaparecer a melodia pertencente ao terceiro acorde e pausa novamente para a última função harmónica da progressão.

inicialmente mantém a precipitação na entrada da melodia, mas ouvindo melhor o acompanhamento através da aplicação “ChordBot”, mostrou mais clareza na pulsação e também no ritmo. depois de alguma prática, consegue acompanhar a progressão harmónica já sem qualquer hesitação.	muito concentrado e motivado ao longo do exercício, mostra alfim satisfação com o resultado conseguido.
--	---

Atelier de Grupo		
<p>1. Executar dois motivos rítmicos contrastantes, um percutido corporalmente e o outro cantado. Dividir o grupo em dois e atribuir um motivo a cada subgrupo. Durante a execução simultânea dos motivos dos subgrupos, cada participante dirige-se ao centro da roda para expressar o seu nome, explorando a criatividade e regressa ao seu lugar com a duração de apenas 4 tempos. Todos os participantes imitam a performance do solista e prosseguem a execução de cada motivo, até que todos os participantes sejam solistas. Os solistas são escolhidos pela Professora que também poderá pedir a troca dos motivos rítmicos entre os subgrupos.</p> <p>2. Todos os participantes observam e escutam um motivo rítmico que o Professor executa, que envolve quatro níveis: pés, coxas, palmas e estalos de dedos. Esse motivo será imitado por todos, em uníssono, enquanto o Professor, em simultâneo, reproduz o motivo rítmico seguinte, que será imitado novamente, e assim sucessivamente.</p> <p>3. Dispostos numa roda gigante, os participantes deverão executar com o instrumento dois motivos musicais distintos, um para execução no teclado direito e o outros no teclado esquerdo, criados e definidos previamente por dois alunos, em que um dos motivos simboliza os rapazes e o outro as raparigas. Seguindo a partitura não convencional que adota a ordem pela qual os próprios participantes estão dispostos, na direção dos ponteiros do relógio e imaginando o ponteiro dos segundos a passar por todos, todos deverão executar os motivos correspondentes, consoante passa por um rapaz ou por uma rapariga. Em exercícios seguintes, os motivos serão substituídos. Numa segunda fase, o grupo dividir-se-á em dois e a partitura não convencional referente a cada subgrupo é a disposição dos participantes do grupo oposto. Deve definir-se dois ou três elementos neutros, que não simbolizem nenhum dos motivos, mas um <i>cluster</i>. A execução final compreende a performance de cada subgrupo, alocada uma à outra sem interrupções.</p> <p>4. Todos os participantes devem aprender uma melodia que é cantada pela Professora e executada pelos alunos nos próprios instrumentos. A melodia é composta por duas frases, cuja primeira é executada por uma metade do grupo e a segunda pela outra metade. Alguns elementos selecionados devem executar uma nota pedal. Posteriormente, cada participante improvisa ao longo de 4 tempos, explorando a figuração rítmica utilizando somente a altura definida correspondente a dó. Depois de terminado um ciclo de quatro solos, regressa-se ao tema, até que todos os participantes sejam solistas.</p> <p>5. Criar uma paisagem sonora através da descrição simples de contextos como filme de terror, golfinhos a saltar e cisnes a deslizar, extraterrestres a pousar na lua, bruxa malvada com caldeirão, uma trovoad, crianças a saltar num trampolim, o nascer do sol, papagaios de vento, flocos de neve, o helicóptero a descolar, trânsito em hora de ponta na cidade do Porto.</p>		
Ex. Início	Resultado Registrado	Reação Registrada
		os alunos estão sossegados, sentam-se agrupados por escolas e mantêm o silêncio durante a apresentação do atelier. soltam por vezes gargalhadas pela vertente teatral da apresentação e quando a Professora pergunta “quem é que tem medo de improvisar?” ninguém levanta o braço. ela própria admite ter medo, assim como um Professor participante, os alunos apenas se riem.
1	os participantes assimilam facilmente os motivos rítmicos solicitados. a grande maioria dos participantes consegue uma performance ao longo de quatro tempos. os participantes que demonstram maior criatividade são alguns Professores e os alunos que se aparentam ser ou estar mais descontraídos. a maior parte das performances eram ritmicamente semelhantes, com algumas exceções.	os alunos muito entusiasmados rapidamente formam uma roda gingante e muito divertidamente fazem os alongamentos iniciais. algumas expressões de embaraço surgem quando é anunciado que cada um será solista. alguma vergonha se faz notar em alguns solistas, com um volume muito baixo na expressão dos seus nomes, olhando para o chão ou para a Professora, com o entusiasmo do grupo consequentemente a decrescer.
Adaptação do exercício: Dois elementos participantes voluntários de subgrupos diferentes devem definir dois novos motivos rítmicos que serão atribuídos ao subgrupo oposto. A performance dos próximos solistas deve ter também uma vertente percutida corporalmente que será imitada por todos.		
	a criatividade parece ser transmitida de uns elementos para os outros, com performances mais divergentes.	as adaptações fazem renascer a dinâmica inicial, com algumas gargalhadas perante performances mais criativas.
2	um dos Professores participantes conduz o exercício, sugerindo padrões rítmicos contrastantes apenas com as palmas. o grupo obtém um resultado satisfatório ainda que alguns elementos pareçam perdidos. um outro Professor participante toma a iniciativa de sugerir outros padrões rítmicos bastante contrastantes que envolvem já os quatro níveis. o grupo obtém um resultado razoável, com participantes que reproduzem tudo e outros que não reproduzem os padrões mais complexos.	algum desconforto perante a demonstração do exercício pela Professora juntamente com um Professor cooperante, provocando um burburinho e alguma agitação. todos se mantêm em silêncio durante o exercício demonstrando vontade em conseguir sucesso na sua realização.
3	algumas dúvidas surgem perante o enunciado do exercício, mas rapidamente são esclarecidas. o resultado foi bastante satisfatório, tanto no exercício para a mão direita como para a mão esquerda, apesar de alguma tendência geral em acelerar. no início, o exercício para cada subgrupo não está a resultar, já que não acabam todos ao mesmo tempo e os <i>clusters</i> não são executados ao mesmo tempo. depois de algumas repetições, o grupo conseguiu um resultado melhor. numa última performance, o resultado revela-se significativamente melhor.	apesar de se manterem em silêncio enquanto a Professora fala para o grupo, sempre que há uma dúvida individual os participantes não conseguem manter a serenidade. depois de chamados à atenção, de uma forma geral estão concentrados. os <i>clusters</i> são motivo de gargalhadas, captando o entusiasmo dos participantes durante a reprodução do exercício.
4	a melodia é rapidamente aprendida e executada sem imperfeições. a improvisação começa num participante aluno do 6º grau, que dá o mote para que se criem improvisações ricas ritmicamente. algumas vão-se imitando, e outras fogem completamente ao vulgar, como foi o caso de uma improvisação com uma nota longa ou do emprego de articulações e dinâmicas ao longo da improvisação. o regresso ao tema foi-se tornando mais claro, no decorrer do exercício.	há uma entreajuda espontânea na aprendizagem da melodia, levando alguns minutos de desordem. no momento inicial, alguns elementos mais perturbadores ficam encarregues de executar uma nota pedal, até ao final do exercício, o que parece tranquilizá-los. as improvisações mais criativas são motivo de risos, o que leva a que haja uma tentativa por uma grande parte dos participantes de executar improvisações contrastantes. os participantes mantêm-se entusiasmados.
5	para experimentação, é pedido um ambiente sonoro terrorífico ao qual os participantes respondem executando notas com intervalos dissonantes entre si, notas agudas e <i>clusters</i> . apesar do êxito, há um evidente desequilíbrio inicial, com elementos ou a executar muito destacadamente ou a não reproduzir nada. é-lhes pedida criação de estereofonia, obtendo um resultando global mais interessante, com um <i>crescendo</i> gradual. para o desafio dos golfinhos, ouve-se o tema do filme “Titanic” muito subtilmente no meio de pequenos motivos melódicos num registo agudo. no desafio seguinte, dos extraterrestres a pousar na lua, há pequenas reações sonoras, entre as quais o tema do filme “Star Wars”. foi pedido que não fizessem referencia a temas conhecidos nos exercícios seguintes. o desafio da bruxa malvada não obtém qualquer reação, assim como, mais à frente o desafio de crianças a saltar num trampolim, mas o ambiente sonoro de tempestade consegue um efeito muito interessante, com ataques agressivos de <i>clusters</i> , com os elementos mais novos a imitar os mais crescidos, ouvem-se <i>glissandos</i> e notas graves. o desafio do nascer do sol obtém um resultado realmente surpreendente, com cromatismos ascendentes, com uma textura sonora dentro de um acorde maior bem definido, com um <i>crescendo</i> gradual e conjunto. os papagaios de vento são criados com o movimento do fole através da saída e entrada de ar, com algumas pequenas frases melódicas a surgir subtilmente. para os flocos de neve, ouve-se o som proveniente da mudança de registos, juntamente com notas curtas e esporádicas, criando uma atmosfera muito interessante. o helicóptero a descolar foi também muito interessante com a execução múltipla de motivos semelhantes, através da repetição sistemática de uma nota muito curta, com o som de motivos percutidos no fole e ainda muitos <i>glissandos</i> com <i>bellow shake</i> de <i>clusters</i> também a fazer parte do ambiente musical criado. o desafio final, o trânsito na cidade do Porto, gerou um ambiente caótico, cheio de sons semelhantes às buzinas de carros ou de camiões, num <i>crescendo</i> muito rápido até ao <i>fortíssimo</i> .	antes do exercício, os participantes são convidados a trocar de lugares por forma a não ficarem perto de pessoas que conhecem, fazendo com que o ambiente totalmente silencioso. os participantes sorriem ao longo da execução dos exercícios e mostrando-se surpreendidos com os resultados. a maioria dos elementos olha em direção aos outros, com ar concentrado. de uns desafios para os outros, há sempre um burburinho mas o silêncio volta quando a Professora enuncia o desafio seguinte. quando alguém executa temas conhecidos há uma gargalhada geral mas que tem o efeito de “quebrar o gelo”. alguns participantes têm claramente uma postura pouco ativa, outros tomam a iniciativa de começar os exercícios, outros imitam outros, e por vezes nota-se a liderança de alguns elementos, principalmente os mais crescidos, que, através e apenas da execução, parecem controlar o grupo. há um entusiasmo geral que se vai acentuado no decorrer dos desafios, com o sucesso quase diretamente proporcional, um ambiente descontraído e uma satisfação notória no final, com um aplauso muito entusiástico.



### 3.3 Discussão dos resultados

Para a compreensão integral do que será dissecado no presente subcapítulo, é fundamental a consulta sincrónica das tabelas inclusas no subcapítulo anterior (3.2.1), que fundamentará a análise que será seguidamente exposta. Esta suportar-se-á conjuntamente nos questionários pós-intervenção realizados aos alunos participantes e, no caso dos atelier individuais, ao Professor observador não participante das intervenções individuais de dois alunos que, como referido anteriormente, foi o Professor Cooperante da Prática de Ensino Supervisionada cujos os seus perfis artístico e didático-pedagógico estão descritos no ponto 4.1.1 na parte I do presente relatório. No respeitante ao atelier de grupo, a análise terá também no seu enquadramento as apreciações retiradas dos questionários realizados aos Professores participantes.

#### 3.3.1 Ateliers Individuais

Numa escala de 1 a 5 de satisfação de realização dos exercícios (entre o “odiei” e o “gostei muito”), todos os participantes atribuíram 5 ao exercício nº 11, que corresponde à improvisação sobre um tema auditivamente familiar. Ao exercício nº 8, que solicitava a reprodução de uma frase musical antecedente (do tipo pergunta), todos atribuíram 4. Quanto aos restantes exercícios, as opiniões divergem entre o 4 e o 5, à exceção do exercício nº 2 classificado pelo aluno António com 3.

Sobre os ateliers como rituais de início de aulas, a opinião de que é mais proveitoso é consensual, obtendo-se as seguintes justificações: “ganhamos entusiasmo para a aula”, “fico mais inspirado”, “a aula corre melhor e estou mais atenta” e “é bom para descontraír”.

Podemos analisar a intervenção de acordo com os efeitos positivos resultantes que serão enumerados nos subtítulos seguintes, com a respetiva análise, acompanhados de demonstrações práticas que remetem aos resultados obtidos.

**O desenvolvimento de possibilidades técnico-performativas, estreitando a relação entre o instrumentista e o acordeão;**

Todos os alunos, em resposta ao questionário realizado depois da intervenção, consideraram importante a introdução de atividades que envolvam processos criativos nas aulas de instrumento, porque acreditam ser benéfico essencialmente para o desenvolvimento de competências técnico-performativas essenciais para a interpretação de peças. Ter sofrido a intervenção deste projeto permitiu-lhes, segundo afirmam, tomar a iniciativa de “explorar mais o

instrumento”, “a perder o medo de improvisar” e a “ter uma ideia” de como o podem fazer. Todos eles admitem ter tentado improvisar autonomamente, depois da experiência, repetindo o processo realizado no atelier.

*por meio de dinâmicas contrastantes, articulações distintas, ataques de notas, intensidades de som por meio do controlo de fole e uso variado de registos, corresponde à criação das diversas atmosferas solicitadas. (Miguel, atelier 1, Ex. nº 1)*

O atelier 1 permitiu indagar a relação dos alunos com o instrumento, permitiu o *feedback* imediato referenciado no subcapítulo **Improvisação como um processo criativo** da parte II do presente documento, facilitando assim o progresso da técnica e da invenção musical e da interação com os elementos da música.

#### A exploração de novos efeitos e sonoridades;

O contacto com novos ambientes sonoros deu-se de uma forma muito autónoma, não sendo à priori uma concretização planeada. Deu-se através na prática dos exercícios, com os próprios participantes a descobrirem-se musicalmente e a acharem novas formas de execução com meio para atingir um outro objetivo.

*enquanto tocou a segunda vez, expressa insegurança e reage com surpresa quando reproduz uma dissonância, como se estivesse à espera de ouvir algo mais consonante. (Mariana, atelier 3, ex nº 10)*

Este é um dos exemplos claros da experimentação não premeditada de novos efeitos sonoros, criando uma sensação de espanto perante um resultado inesperado.

#### Uma maior preparação para lidar com situações musicais desconhecidas e não preparadas;

*demonstra imensa dificuldade em desvincular-se de um exercício previamente estudado e que habitualmente usa para praticar escalas, executando-a com a mesma estrutura e o mesmo padrão rítmico. (...) depois de exemplificados alguns padrões musicais diferentes, consegue desprender-se do padrão estudado nas aulas, reagindo bem à alteração de duração das figuras rítmicas. (António, atelier 3, ex. nº 10)*

O exercício nº 10, não foi alvo de grandes dificuldades. Apesar de não envolver o uso da criatividade (pois quase tudo era definido pela Professora, à exceção das linhas melódicas dentro da escala de Dó Maior), obteve um resultado interessante no caso do aluno António. Este aluno, tal como todos os alunos estudantes do conservatório, pratica escalas com base num exercício específico de um método para acordeão, que contém um determinado padrão rítmico. Aquando do desafio de executar a escala de uma forma livre, isto é, sem obedecer a padrões rítmicos específicos, o aluno demonstra dificuldades em praticar a escala de uma forma livre. Depois de lhe ser apresentado um leque de opções variadas, consegue lidar com a situação, praticando a escala livremente e prosseguindo o exercício.

#### A expressão de ideias através de ações musicais;

*acompanha a declamação do poema com uma escala menor descendente, associando a cada nota às palavras proferidas, a cada elemento enumerado no poema. executa apenas notas soltas, fazendo coincidir o silêncio musical com o silêncio da declamação.*  
(Mariana, atelier 1, ex. nº 2)

O atelier 1 ofereceu espaço para a exploração de fontes de estimulação emocional e para a respetiva tradução desses estímulos em ambientes sonoros. Foram obtidos resultados extremamente inesperados, muito positivos, não só para os observadores como para os próprios participantes.

A limitação de tempo de execução de cada tarefa proposta incita a execução quase imediata do aluno, aproximando-o da criação de texturas sonoras através e apenas de sentimentos ou sensações.

Todos os alunos expressaram uma estranheza natural perante o enunciado, mas, à exceção do António, todos mostraram satisfação com o próprio trabalho. Note-se que o descontentamento do António, poderá estar relacionado com a sua inibição, um aluno que por si só e habitualmente demonstra muita timidez.

#### A redução das inibições pessoais;

Todos os participantes sentiram embaraço no primeiro atelier, como se pode constatar na coluna relativa às reações dos participantes. O António foi o aluno que revelou uma maior redução de inibições. Por sua vez é também o participante mais introvertido e possivelmente uma é consequência de outra. De

um atelier para o outro, é notório o aumento do interesse e a entrega às propostas. A interação Professora-aluno criada do processo de imitação do segundo atelier, à qual o aluno respondeu positivamente, poderá ter tido um papel fulcral neste aspeto, na medida em que a participação ativa de ambas as partes, a responsabilidade recaída tanto sobre o aluno como sobre a Professora, desviou o foco de atenção sobre o trabalho do aluno, promovendo a desinibição registada. Os sorrisos que esboça ao longo da atividade do atelier 2, são, por outro lado, a demonstração de divertimento, que, recitando Nachmanovitch (1993) enquanto um aluno se diverte estará mais apto à adaptar-se-á à mudança de contextos e condições, e esses processos criativos são formas de divertimento.

#### A exploração de novas e próprias possibilidades criativas.

*propõe-se a executar a peça assobiando. cria uma sequência de glissandos. assobia numa região mais grave algumas notas isoladas. através de um ostinato faz um acelerando e uma pequena suspensão na mesma altura. acaba com um glissando descendente para uma nota grave. (Rui, atelier 3, ex. nº 10)*

O exercício relativo ao efeito supracitado – envolveu a interpretação de uma partitura não convencional – obteve resultados muito díspares entre os participantes. Todos se revelaram muito ambiciosos explorando inúmeras possibilidades técnicas. A proposta de realização do exercício assobiando é um exemplo, vindo de um aluno que, no decorrer de aulas, hesita sempre que lhe é pedido para cantar uma linha melódica em estudo.

#### 3.3.2 Atelier de Grupo

Esta sessão contou com a presença de um conjunto distinto de Professores de Acordeão, já que, no decorrer de uma das atividades promovidas, a Organização de Intercâmbio de Alunos e Professores de Acordeão de Viseu, Riodades e Perosinho<sup>83</sup>, foram convidados seis Professores para os 36 alunos envolvidos, dos quais quatro participaram (para além da investigadora) como observadores participantes. O Professor Nuno Silva (Orientador Cooperante), o Professor Abel Moura (Coorientador Científico), ambos docentes do Conservatório Regional de Música de Viseu e os Professores dos alunos da Escola de Música de Perosinho, a Professora Liliana Aparício, que leciona também na

---

<sup>83</sup> Consultar Relatórios das Atividades da Prática de Ensino Supervisionada presente no Anexo 09.

Escola de Música de Vilar do Paraíso e na Academia de Música de Paços de Brandão e o Professor Vítor Monteiro, Professor também no Conservatório de Música do Porto, perlustraram de uma forma ativa ao longo de todo o Atelier, e responderam a um formulário no dia seguinte, de forma anónima.

No que concerne à organização, ao planeamento e ao desempenho do decorrer das atividades do atelier de grupo, os Professores participantes avaliam de forma positiva, como é exemplo a observação “a postura, o empenhamento, a seriedade dos desempenhos e o entrosamento crescente com o desenrolar da atividade” para os pontos positivos.

O relacionamento e interação musical entre os alunos das diferentes escolas, assim como o trabalho em grupo, a memorização, a improvisação, a coordenação, a criação musical, a audição, a resposta rápida aos problemas, são as competências abordadas no atelier e enumeradas pela maioria dos Professores participantes, somando também o “desenvolvimento da criatividade e espontaneidade” dos participantes. Uma outra resposta contém um comentário relevante, confirmando a inexistência prévia da experimentação de processos criativos por parte da maioria dos alunos, “foi a primeira vez que fizeram este tipo de trabalho o que, na minha opinião, ajudou a desmistificar aquilo que é a improvisação e a criação musical que tanto assusta os alunos”.

Os aspetos que poderão não ter funcionado favoravelmente prendem-se, na opinião de um dos Professores, na diferença de idades e graus entre os alunos e o tempo disponível para o atelier, “penso que alguns [alunos] não perceberam muito bem o contexto e os objetivos do atelier. Contudo, devido à integração no grupo, fizeram todos os exercícios e ficaram bastante satisfeitos com os resultados” e ainda, neste seguimento, “talvez um pouco de timidez bloqueadora da criatividade inerente ao grande número de participantes”.

A amplitude das idades dos participantes é, como se pode confirmar no ponto 1.3 da parte III, significativamente vasta, para além da heterogeneidade da idade musical também muito patente, permitindo porém, na opinião de outro Professor, que “se possam detetar aptidões, conjugar esforços e contribuir para a valorização da atividade e enriquecimento dos participantes”.

Sobre a segunda parte do atelier, em que os cada Professor trabalhou com um pequeno subgrupo, foi uma “excelente oportunidade de trabalho em grupo, conhecer novas metodologias, trabalhar a memorização e a criatividade”.

**De uma forma geral, como terá sido desenvolvida a segunda parte do atelier com o pequeno grupo? Em relação às metodologias propostas que lhe foram fornecidas, foram aplicadas? Se não, porquê?**

*A segunda parte foi aplicada com as premissas indicadas. Foi desenvolvida com recurso à audição e procura dos sons escutados, com aplicação de algum conteúdo teórico (identificação de intervalos e sua aplicação na música proposta). A criatividade na parte da improvisação ficou ao critério dos alunos envolvidos.*

*O trabalho foi sendo feito seguindo o "guião", Para que as metodologias propostas fossem efetivamente desenvolvidas pelos participantes o tempo era muito escasso.*

*As metodologias pareceram-me bastante interessantes e cientificamente corretas, contudo para o tempo que tínhamos não foi possível trabalhar todos os parâmetros que eram propostos. Penso que a metodologia deveria ser adequada aos alunos de cada grupo, pois eram todos de idades e graus diferentes, pelo que nem todos entenderam o que se pretendia com os exercícios propostos, tornando-se mais difícil chegar ao resultado esperado.*

*Sim. Foi um excelente exercício de grupo.*

TABELA 14 | QUESTÃO Nº 2 DO QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO REALIZADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Numa abordagem generalizada do decorrer das atividades do atelier de grupo, pôde constatar-se vantagens na coexistência de alunos e Professores participantes, com os respetivos percursos artísticos e pedagógicos envoltos, a diversos níveis.

*a Professora pergunta “quem é que tem medo de improvisar?” ninguém levanta o braço. ela própria admite ter medo, assim como um Professor participante, os alunos apenas se riem. (Atelier de grupo, Início)*

Em termos práticos, os Professores participantes inicialmente ajudaram a “quebrar o gelo”, ou seja, contribuíram para a desinibição geral do grupo, como podemos conferir pela reação supracitada relativa à introdução do atelier, em que um Professor se coloca no lugar do aluno que tem medo de improvisar. Uma outra vantagem é a partilha de ideias entre Professores, que ocorreu por exemplo, no segundo exercício, com dois Professores a intervir adequada e autonomamente.

*um dos Professores participantes conduz o exercício (...) um outro Professor participante toma a iniciativa de sugerir outros padrões rítmicos. (Atelier de grupo, ex. nº 2)*

Quanto à preferência de exercícios dos alunos participantes, as opiniões divergem bastante, sendo nomeados todos os exercício no que concerne aos pontos positivos do atelier. Houve ainda quem sublinhasse o “ambiente muito agradável”, assim como a interação entre colegas-Professores-alunos de outras escolas, o trabalho em grupo e a organização. Os pontos negativos são na maioria das respostas inexistentes, com alguma incidência no exercício de apresentação

dos nomes pela timidez geral que se fez sentir e ainda o barulho de alguns participantes que impediram que outros se mantivessem concentrados. Há ainda uma sugestão no que diz respeito à duração do atelier, devendo, numa próxima ser mais longo.

À questão **“Como te sentiste ao longo da atividade?”** os alunos responderam através de múltiplas escolhas, constatando-se a perca de timidez e o entusiasmo crescente no decorrer do atelier, obtendo-se os resultados expostos no gráfico 5.

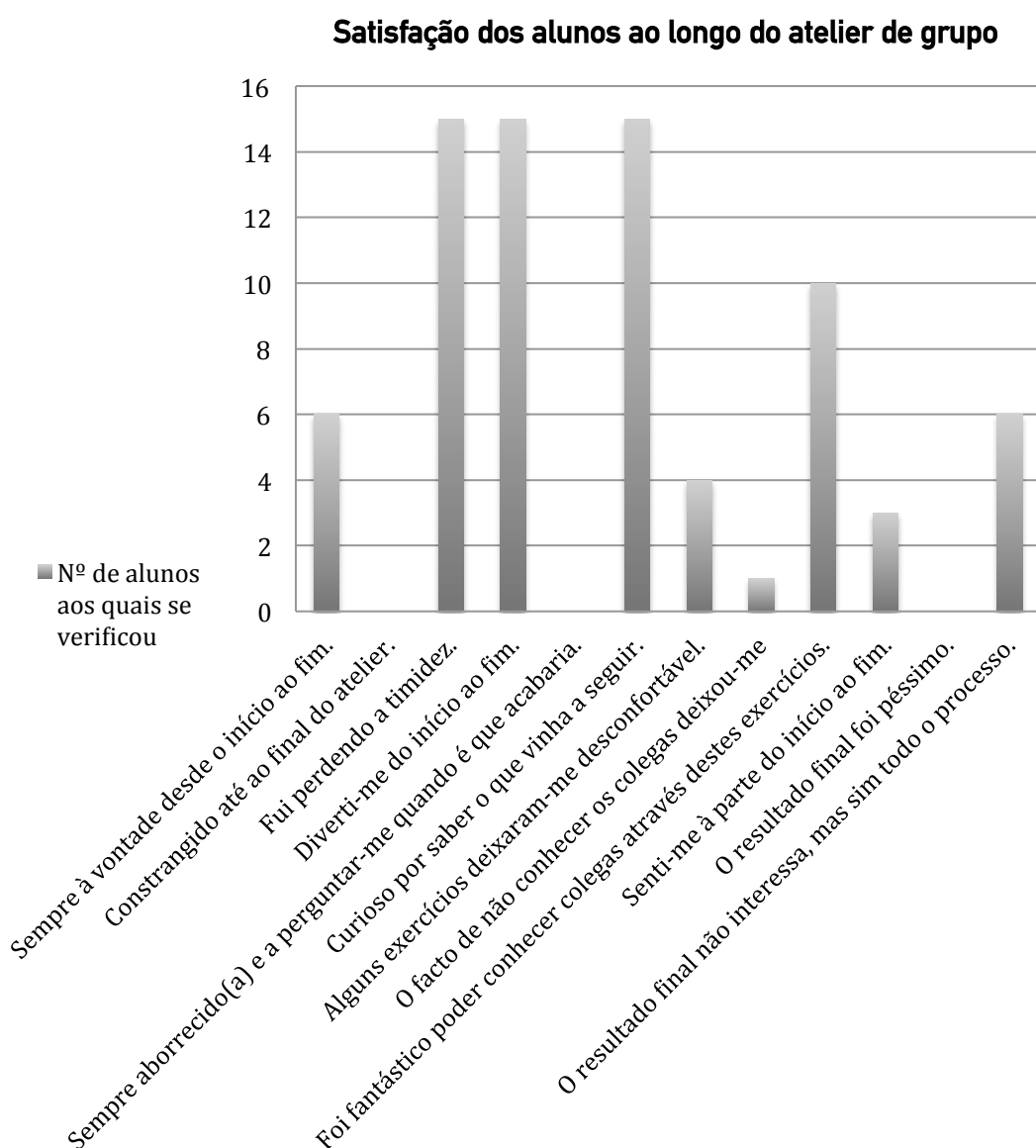


GRÁFICO 5 | SATISFAÇÃO DOS ALUNOS AO LONGO ATELIER DE GRUPO

À questão seguinte, todos os alunos responderam afirmativamente sobre a contribuição do atelier para o seu desenvolvimento, sendo que as respostas

mais comuns contêm justificações como a desinibição perante um grupo, a improvisação, a criação musical, a criatividade, e outras como aprender a usar o corpo como instrumento musical, ganhar à vontade para tocar em público, e ainda “ao nível social, por me possibilitar conhecer músicos talentosos da minha idade, como a nível artístico, permitindo a cooperação e aprendizagem entre os músicos presentes”<sup>84</sup>.

A maioria dos alunos (56%) afirma ter preferência no contexto grupal deste atelier, mas com colegas conhecidos, enquanto que 8% dos alunos preferem com desconhecidos; 36% dos alunos participantes optariam pelo contexto de aulas individuais para a concretização destes exercícios.

A esmagadora maioria (76%) voltaria a participar com agrado num atelier semelhante, como se pode concluir através do gráfico 6.



GRÁFICO 6 | INTERESSE DOS ALUNOS EM PARTICIPAR NUM NOVO ATELIER DE GRUPO

No que concerne à aprendizagem dos alunos participantes, as atividades inseridas no atelier de grupo abordaram aspetos musicais e extramusicais, que poderão sumamente ser retratados nos benefícios seguintes:

#### *A interação musical de grupo e significado de conjunto;*

A ampla heterogeneidade académica e a diversidade etária entre os alunos participantes são dois fatores que poderão ter criado incompreensão de conteúdos ou até das próprias tarefas, mas que, paradoxalmente, contribuíram, no parecer da investigadora, para a construção de aprendizagens significativas, como a partilha de conhecimentos musicais e não musicais, a criação de influências mútuas e a construção de valores como a cooperação, a solidariedade

<sup>84</sup> Citação retirada de uma das respostas anónimas dos alunos ao questionário pós-intervenção.



e o respeito pelo outro, adquirindo uma postura ética no convívio e trabalho em sociedade. As citações que se seguem exemplificam estas premissas.

*há uma entreaajuda espontânea na aprendizagem da melodia*  
(Atelier de grupo, ex. nº 4)

*as improvisações mais criativas são motivo de risos o que leva a que haja uma tentativa por uma grande parte dos participantes de executar improvisações contrastantes.* (Atelier de grupo, ex. nº 4)

Aliás, ocorreu até em vários momentos e propositadamente, a solicitação de disposições diferentes para evitar o agrupamento dos alunos por mera afinidade assim como o incentivo do contacto visual – note-se que os alunos estiveram sempre dispostos numa roda, virados uns para os outros.

Deu-se conta de que os alunos com menor experiência musical têm tendência a imitar os mais experientes numa primeira fase, conseguindo posteriormente encadear ações sequenciais num enredo que estava estruturado pelos alunos mais experientes, como são exemplo as secções solistas. Enquanto isso, os alunos mais experientes tomam consciência dos papéis que representam, havendo um esforço cognitivo que exige a sua colocação noutros pontos de vista.

*A conexão entre o aluno e o instrumento, permitindo que o aluno comunique com os colegas através do próprio instrumento;*

Os exercícios nº 1 e 4, que envolveram a participação individual dos participantes diante do grupo, promoveram a noção de comunicação, na medida em que cada participante concede espaço musical ao solista para se expressar, e este, por sua vez, expressa-se através de padrões rítmico-melódicos armazenados na memória – repertório anteriormente aprendido – organizando-os e expressando-se de forma a respeitar o ouvinte, constituindo uma exigência dupla primordial no contexto das vivências educativas, já que é um princípio básico no contexto performativo da música em conjunto.

A comunicação emotiva abordada no exercício nº 5, onde a expressão teve um foco mais importante do que estruturas melódicas, rítmicas ou outros elementos da sintaxe musical, proporcionou aos alunos um interesse bastante significativo, constatando-se que, neste contexto, a abordagem de certos padrões sintáticos e a forte ligação com o instrumento se tornam naturalmente mais fáceis de alcançar.

### O desenvolvimento da criatividade dos alunos, colaborando na criação e interpretação musical;

Nos exercício que integraram pequenas secções para solistas (nº 1 e 4), todos os participantes experienciaram e assistiram às restantes criações musicais, com resultados muito fluentes.

A proposta de construção de música imaginária em grupo, música anteriormente não aprendida referente ao exercício nº 5, levou os alunos a emergir num todo, mas através de cooperações individuais, em que a criatividade foi um fator essencial para o sucesso do exercício.

*os papagaios de vento são criados com o movimento do fole através da saída e entrada de ar, com algumas pequenas frases melódicas a surgir subtilmente. para os flocos de neve, ouve-se o som proveniente da mudança de registos, juntamente com notas curtas e esporádicas, criando uma atmosfera muito interessante. (Atelier de grupo, ex. nº 5)*

A segunda parte do atelier, mais especificamente o ex. nº 6, requereu também a opção entre um conjunto de questões interpretativas como a articulação, a agógica, a expressão, a dinâmica e o fraseado, para além da estrutura do arranjo final. Os alunos que realizaram o exercício alternativo, tiveram que, para a apresentação final, refletir e criar partes contrastantes, variando por exemplo características como tempo, dinâmica, timbre, fraseado, acompanhamento ou métrica, um deles criou inclusivamente uma secção solista.

### A abordagem de possibilidades técnico-performativas.

Joanna Glover e Nigel Scaife (2004, p. 82) concluem que “novas habilidades técnicas revelam novas possibilidades expressivas, da mesma forma que a procura de expressão motiva os alunos a melhorar sua técnica”<sup>85</sup>. Por meio da imitação de colegas com um leque maior de capacidades técnicas e à procura de uma forma de expressão, muitos alunos experimentaram e serviram-se de recursos técnicos que habitualmente não utilizam.

*o helicóptero a descolar foi também muito interessante com a execução múltipla de motivos semelhantes, através da repetição sistemática de uma nota muito curta, com o som de motivos percutidos no fole e ainda muitos glissandos, com bellow shake de*

<sup>85</sup> Tradução de: “New technical skills reveal new expressive possibilities, while seeking expression motivates learners to improve their technique” (2004, p. 82).

*clusters também a fazer parte do ambiente musical criado.* (Atelier de grupo, ex. nº 5)

Os *clusters*, que muitos deles desconheciam, assim como a técnica de *bellow shake* com o botão do ar ou outros efeitos sonoros acordeonísticos, são alguns exemplos. O exercício nº 5 exigiu essa bifurcação de possibilidades técnicas e expressivas, umas conduzindo outras.



# IV

<b>Conclusão</b>	<b>127</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>130</b>
<b>Lista de anexos em formato digital</b>	<b>132</b>

## CONCLUSÃO

O corpo de texto do presente relatório foi integralmente escrito em voz passiva, não por se tratar de prosa formal mas por significar, segundo estudos linguísticos, que o elemento que exerce a função sintática de sujeito gramatical assume o papel temático de agente da passiva, e não de agente da ação, como constituiu no caso do discurso em voz ativa.

Não significa isto que a investigadora não terá realizado as ações descritas. Quer, porém, dizer que a concretização deste projeto envolveu a ação de numerosos agentes cooperantes. O caráter pessoal que nesta decursiva conclusão se propõe adotar, alicia ao uso da voz ativa na primeira pessoa, para que o discurso aproxime tanto quanto possível o leitor e a enunciadora enquanto investigadora.

A Prática de Ensino como componente da Prática de Ensino Supervisionada constituiu para mim uma aprendizagem transdisciplinar. Nesta fase de análise e reflexão de um trabalho que envolveu esforços multiplicados, adaptações aos diferentes contextos e a resolução de problemas inesperados fez-me crer que não consta nos métodos didáticos nem se aprende com terceiros as instruções de ensino-aprendizagem que obtive no campo real de ação.

A experiência de sala de aula permitiu-me ampliar a minha visão sobre o ensino de acordeão. A trajetória pedagógica que fui traçando deve, em muito, à minha experiência enquanto aluna e é nela que tento testar as possíveis soluções para os problemas que me foram surgindo por intermédio das dificuldades dos alunos com quem trabalhei. É, naturalmente, por meio de pesquisas didáticas, métodos e estudos recentes, pela orientação do plano curricular do curso de Acordeão, pelas observações e partilha de ideias dos professores orientadores, pelos conhecimentos adquiridos enquanto aluna dos docentes com quem privei, com acordeonistas e não só, em aulas, workshops e masterclasses que fundamento as estratégias e metodologias que criei em prol do desenvolvimento musical dos alunos. Compreendi a importância das planificações – que tão rápido me segui estreitamente por elas, como as transgredi conforme o decorrer de aula – e dos relatórios, onde tentei ser o mais minuciosa possível, para que no vínculo de ambos, a reflexão pudesse aludir a novas intervenções pedagógicas e a aprendizagem do aluno fluísse num *continuum*.

O cumprimento da proposta de atividades não letivas foi a componente da prática educativa que me conduziu a uma maior insegurança. O processo de concretização dos projetos propostos requereu uma atenção redobrada, não só no cumprimento de prazos previstos mas também na integração de outras atividades aliciantes para a comunidade escolar que ao longo do ano foram

surgindo, refletiu-se no desfecho construtivo. A adoção de uma atitude positiva, a organização e a gestão do tempo, a escuta ativa e o pensamento crítico e ainda o contorno de determinados entraves interpessoais fizeram parte do percurso e contribuíram para o sucesso do mesmo. Destaco o impacto que teve a conceção e realização de um atelier de escrita para acordeão, implementado pela primeira vez na Universidade de Aveiro, e ainda a organização do intercâmbio entre três distantes e diferentes escolas de acordeão, com o respetivo concerto final na cidade de Viseu, que, para além dos inúmeros aspetos favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, contribuiu para o enobrecimento das várias áreas do meu instrumento, o acordeão.

Com o mesmo intuito, procurei, ao longo da minha investigação, abordar a realidade do acordeão, quer na sua vertente performativa, quer no seio do ensino, quer ainda do contexto que constitui a cultura atual e o mercado de trabalho para um acordeonista profissional. Esta realização, não só de teor académico, mas também pessoal, pretende ser um contributo meu ao Acordeão enquanto conhecimento, aos acordeonistas enquanto profissionais e aos estudantes enquanto futuros instrumentistas.

Como referi na introdução, enquanto eterna estudante, a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e aquisição de competências é um assunto sobre o qual reflito inúmeras vezes.

Apesar da coleção de respostas que obtive, mantenho a questão sobre as competências que um acordeonista deve adquirir em aberto, no sentido de promover uma reflexão que, a meu ver, deve ser praticada frequentemente. Considero que os processos de ensino-aprendizagem, assim como a sua avaliação, são orientados para a aquisição de valiosas competências para um acordeonista. No entanto, o contributo dos dois acordeonistas, Barradas e Valente, o seu próprio enquadramento na música com acordeão, assim como a análise e a triangulação das suas respostas levam-me a admitir uma forte necessidade na integração de novas abordagens didático-pedagógicas.

Por outras palavras, acredito nas vantagens de uma educação instrumental que incida mais acentuadamente na expressão musical e na abordagem de competências que darão resposta às necessidades de realização de empregabilidade dos acordeonistas, dentro do contexto atual do mercado de trabalho e da cultura. É, no fundo, uma perspetiva transversal à prática convencional e exclusiva da concretização de peças para avaliação.

Vigorosamente sustentada na otimização da aprendizagem musical dos alunos, a construção dos ateliers realizados ao longo deste projeto, tanto em rituais de início de aulas como em workshop de grupo, teve como elemento fundamental o processo criativo. Os resultados apontam para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais.

Decerto que, com a implementação desta prática num extenso período de tempo, assim como com a incrementação dos exercícios do atelier em

conformidade com as competências a adquirir, perfaria maiores repercussões na aprendizagem dos alunos envolvidos. Por exemplo, o desenvolvimento da improvisação é, como se pode concluir nos três modelos referenciados na parte II, um processo moroso, que exige um percurso sequencial de realizações. Nesse sentido, assimilação e coesão de competências e conteúdos decorrentes dos processos de criação não podem ser cumpridos senão progressivamente, integrados, tal como os ateliers, no contexto formal do ensino.

Por outro lado, sob o ponto de vista educativo, a introdução de processos de realização musical no percurso formativo do aluno poderá necessitar de uma avaliação. Considero que essa avaliação terá que compreender a dimensão pessoal dos alunos, o contacto e experiência com a criação e a sua idade musical, que como se inferiu, tem um peso substancial nos resultados.

Mais pertinente que os resultados, a meu ver é importante reter que os processos de criação podem ser acessíveis a qualquer pessoa e que é uma dimensão da aprendizagem, facto este que desmistifica e justifica até a aplicação destes processos em sala de aula.

De uma forma geral, em contexto individual, o desenvolvimento técnico-performativo, a exploração de novas valências do instrumento e novas possibilidades criativas, a preparação para situações musicais imprevistas, a tradução de ideias em ações musicais e a desinibição pessoal são resultados que a curto prazo se fizeram sentir. Para além destes, no contexto coletivo, a interação musical de grupo, a comunicação com colegas e a interpretação musical coletiva puderam constatar-se nos alunos, manifestando-se de uma forma evidente. E não serão estas competências necessárias para alcançar o sucesso profissional no acordeão?



## BIBLIOGRAFIA

- Agrell, J. (2007). *Improvisation Games for Classical Musicians*. Chicago: GIA Publications. Retrieved from <https://www.jwpepper.com/Improvisation-Games-for-Classical-Musicians/10043384.item#/submit>
- Arends, R. I. (2008). A planificação do professor. In S. Bahia & J. Nogueira (Eds.), *Aprender a ensinar* (pp. 91–131). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 171–187). Oxford: Oxford University Press.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Review of the Scattered Literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132(4), 355–429. <http://doi.org/10.3200/MONO.132.4.355-430>
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, 6(MAY). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>
- Caspurro, M. H. R. da S. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*.
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, Pub. L. No. 29 (1989).
- Gilbert, E. (2016). *A Grande Magia*. (Objectiva, Ed.) (02–2016th ed.). Carnaxide.
- Glover, J., & Scaife, N. (2004). Improvising and composing for groups. In ABRSM (Ed.), *All Together! : Teaching music in groups* (pp. 79–95). London: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Gordon, E. E. (1994). Audiation: The Door to Musical Creativity. *Pastoral Music*, 18(2), 39–41. Retrieved from <http://library.sc.edu/music/gordon/362.pdf>
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1998). *Jump Right In: The Instrumental Series - Book 1*. (I. Gia Publications, Ed.) (Staple Bou). Chicago: Unbekannt.
- Harris, P. (2008). *Improve your teaching! Teaching beginners: a new approach for instrumental and singing teachers: the companion book to improve your teaching!* London: Faber Music.
- Jacomucci, C. (2013). *Modern Accordion Perspectives*. (C. Jacomucci, Ed.). Cava dei Tirreni: Grafica Metelliana.

- Johnson-Laird, P. (2002). How Jazz Musicians Improvise. *Music Perception*, 19(3), 415–442.
- Kraft, U. (2004, November). Em busca do génio da lâmpada. *Revista Viver Mente E Cérebro*, 142, 41–51.
- Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 78(4), 35–40. <http://doi.org/10.2307/3398335>
- Nachmanovitch, S. (1993). *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. (Summus Editorial, Ed.) (4ª edição). São Paulo. Retrieved from [https://books.google.pt/books/about/Ser\\_criativo.html?hl=pt-BR&id=CG8xFQA-kpsC&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Ser_criativo.html?hl=pt-BR&id=CG8xFQA-kpsC&redir_esc=y)
- Nicolau, M. (1994). *Introdução à criatividade*. (J. Pessoa, Ed.) (2ª Edição). Idéia.
- Ostrower, F. (1978). *Criatividade e Processos de Criação*. (E. Vozes, Ed.) Ostrower (Vol. 2). Rio de Janeiro. Retrieved from <http://books.google.com.br/books?id=P2RZAAAAMAAJ>
- Pescada, G. (2015). *O Funcionamento do Sistema Converteor e a sua Influência na Música Escrita para Acordeão*. Universidade de Évora.
- Shirley, I. (2009). Teaching creatively. In J. Evans & C. Philpott (Eds.), *A Practical Guide to Teaching Music in the Secondary School* (pp. 45–53). New York: Routledge. Retrieved from [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=XnJ4AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=A+pratical+guide+to+teaching+music+in+the+secondary+school&ots=NpbcPjg0Yx&sig=QBRstPFzKg p0qKu5rzqTlmbk8Aw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=A+pratical+guide+to+teaching+music+in](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=XnJ4AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=A+pratical+guide+to+teaching+music+in+the+secondary+school&ots=NpbcPjg0Yx&sig=QBRstPFzKg p0qKu5rzqTlmbk8Aw&redir_esc=y#v=onepage&q=A+pratical+guide+to+teaching+music+in)
- Sousa, J. C. (2017). Projecto Educativo. Retrieved from [http://www.conservatorio-viseu.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://www.conservatorio-viseu.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4)
- Sprinthall, R., & Sprinthall, N. A. (2000). Teoria de J. Bruner. In R. Trindade (Ed.), *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista* (12th ed., pp. 237–247). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. [http://doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_10](http://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10)
- Valente, J. da S. (2012). *Acordeão de concerto em Portugal—percepções e expectativas*. Escola Superior de Artes Aplicadas. Retrieved from <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2354>
- Ximendes, E. (2010). *As Bases Neurocientíficas da Criatividade*. Faculdade de Belas Artes.

## LISTA DE ANEXOS EM FORMATO DIGITAL

---

- 01** Regulamento interno 2016/2017 do Conservatório Regional de Música de Viseu
  - 02** Programa Oficial da Disciplina de Acordeão do Conservatório Regional de Música de Viseu
  - 03** Planificações de aulas dos alunos António e Miguel
  - 04** Planificações a médio prazo dos alunos António e Miguel
  - 05** Planificações a longo prazo (4º e 7º graus)
  - 06** Relatórios de aulas de coadjuvação letiva dos alunos António e Miguel
  - 07** Modelo dos Cadernos dos alunos
  - 08** Relatórios de aulas de prática pedagógica assistida dos alunos Afonso e Tiago
  - 09** Relatório de Atividades; Documentos concernentes às Atividades
  - 10** Questionário de José Valente; Transcrição integral da entrevista a João Barradas
  - 11** Plano Anual de Formação
  - 12** Folha de Apoio ao Atelier de Grupo; Partitura relativa à 2ª parte do Atelier de Grupo
  - 13** Fotos e Vídeo demonstrativo do Atelier de Grupo
  - 14** Documentos utilizados nos Ateliers individuais 1 e 3 (imagem, partitura não convencional e poema)
-



RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro